

Débora Sofia Vieira Rodrigues

**“Gondomar é Juventude”:  
Vivências e dinâmicas educativas numa casa da juventude**

Relatório de estágio apresentado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, realizado sob orientação do Professor Doutor Pedro Ferreira

## **RESUMO**

O presente relatório dá conta das dinâmicas desenvolvidas e das vivências experimentadas no percurso de estágio decorrido no domínio da intervenção comunitária, no contexto da Casa da Juventude de Gondomar. Dada a importância social que as questões em torno das juventudes têm suscitado, o conjunto de atividades aqui descritas será devidamente enquadrado nas teorias da educação e da educação não-formal que lhes conferem sentido, onde realço o papel das novas tecnologias de informação e de difusão nos processos educativos – formais e não-formais –, em particular no contexto da Casa da Juventude. Procuro, finalmente, compreender que respostas educativas e sociais são necessárias para auxiliar os percursos juvenis até ao alcançar da vida adulta, bem como as diversas possibilidades educativas que são desenvolvidas para dar resposta às necessidades destes grupos.

Palavras-chave: intervenção comunitária; educação não-formal; novas tecnologias de informação.

## **ABSTRACT**

This report gives an account of the dynamics developed and experienced in the internship route elapsed in the field of Community action in the context of Gondomar Youth House. Given the social importance that the issues around youth have raised, the set of activities described will be duly included in the theories of education and non-formal education that gives them meaning, highlighting and specifying the role of new information technology such as facebook in educational processes - both formal and non-formal - in the context of the Youth House. We seek to finally understand what kind of educational and social responses are needed to assist juvenile paths to reach adulthood, as well as various educational possibilities that are designed to meet the needs of these groups.

Keywords: Community involvement; non-formal education; new information technologies.

## **RESUMÉ**

Ce rapport rend compte des dynamiques développées et des expériences vécues dans l'itinéraire de stage dans le domaine de l'action communautaire dans le contexte de la Maison de la Jeunesse de Gondomar. Compte tenu de l'importance sociale des questions autour de la jeunesse ont décrit ici un ensemble d'activités et pratiques que seront dûment inclus dans les théories de l'éducation et de l'éducation non formelle qui leur donne sens, soulignant le rôle des nouvelles technologies de l'information et de diffusion dans les processus éducatifs - à la fois formelles et non formelles - en particulier dans le contexte de la Maison de Jeunesse. Nous cherchons à comprendre enfin que réponses éducatives et sociales sont nécessaires pour aider les chemins juvéniles jusqu'à atteindre l'âge adulte, ainsi que les diverses possibilités d'éducation qui sont conçus pour répondre aux besoins de ces groupes.

Mots-clés: Intervention communautaire; l'éducation non formelle; nouvelles technologies de l'information.

## **AGRADECIMENTOS**

Durante este percurso houve um conjunto de pessoas que se destacaram, principalmente no apoio que me prestaram. Neste sentido, aproveito este momento para agradecer-vos:

1. À minha família de casa pelo apoio incondicional.
2. Ao meu tio pela palavra certa e sábia.
3. Às companheiras de percurso – vocês sabem quem são! Mas, ainda assim quero enunciar-vos: Mariana, Ana Teresa, Ana Margarida, Juliana, Guida e Marlene.
4. Ao meu orientador.
5. E, ainda à casa da juventude pela oportunidade.

Acima de tudo, estou grata pelas oportunidades que se geraram, pelas pessoas que conheci, pelas experiências que vivi e ainda pelos conhecimentos que pude adquirir.

## ÍNDICE

<b>RESUMO</b> .....	2
<b>ABSTRACT</b> .....	3
<b>RESUMÉ</b> .....	4
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	5
<b>ÍNDICE DE APÊNDICES</b> .....	9
<b>ÍNDICE DE ANEXOS</b> .....	9
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>I. CARATERIZAÇÃO E DESCRIÇÃO INSTITUCIONAL</b> .....	13
<b>II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	18
1. A (re)construção social da(s) juventude(s) .....	18
2. A educação não formal enquanto inserida numa tríade educacional.....	24
3. Animação sociocultural enquanto uma metodologia de intervenção com públicos juvenis.....	27
4. O Lazer juvenil: entre a ocupação dos tempos livres e o ócio .....	31
5. A relação das novas tecnologias da informação e da comunicação com os grupos juvenis .....	33
<b>III. PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	36
1. Ponto de vista epistemológico .....	36
2. Ponto de vista metodológico de investigação .....	41
3. Caminho percorrido em termos de orientações de intervenção/ investigação .....	48
4. Questões éticas inerentes à intervenção comunitária.....	53
<b>IV. AS DINÂMICAS EDUCATIVAS SUBJACENTES AO PERCURSO DE ESTÁGIO NA CJ DE GDM</b> .....	55
<b>1. Oficinas e Ateliês orientadas/os pelo Plano Anual de Atividades das Casas da Juventude de Gondomar</b> .....	55
1.1. Orçamento disponibilizado para a realização .....	56
1.2. Oficinas de Expressão Plástica .....	57
1.2.1. Bijutaria em cortiça .....	57
1.2.2. Jogo da Culinária Tradicional portuguesa .....	58
1.2.3. Os Moldes .....	59
1.2.4. Decorar o Natal com vidro .....	60

1.2.5. Enfeitar o Natal .....	61
1.2.6. A bússola .....	62
1.2.7. Relógios decorativos e mecânicos .....	65
1.3. Ateliê de escrita criativa “O nosso jornal” .....	67
1.3.1. Imprensa escrita e imprensa audiovisual .....	69
1.3.2. Jogos de descoberta: o Jornal .....	70
<b>2. Relação da CJ com outros contextos educativos .....</b>	<b>72</b>
2.1. Instituições educativas formais .....	73
2.1.1. Descobrir o corpo humano .....	74
2.1.2. Descobrir o 1º de dezembro – restauração da independência....	77
2.1.3. Jogo “Roda a Bússola” .....	79
2.1.4. Jogo “Roda os Ponteiros do Relógio” .....	82
2.1.5. A imprensa .....	85
2.2. Instituições educativas não formais .....	87
2.2.1. Oficina de Natal .....	87
2.2.2. Oficina de Páscoa .....	87
<b>3. Atividades comemorativas – épocas festivas .....</b>	<b>88</b>
3.1. Halloween .....	88
3.2. 10º Aniversário da CJ .....	89
3.3. Natal .....	91
3.4. Dia da internet segura .....	91
3.5. Dia de São Valentim .....	92
3.6. Carnaval .....	93
3.6.1. Máscaras e decorações .....	93
3.6.2. Visita ao museu de imprensa .....	93
3.7. Páscoa .....	94
3.8. Lanche de despedida .....	94
<b>4. Ações formativas .....</b>	<b>95</b>
4.1. Certificadas .....	96
4.1.1. Trabalhar em pele .....	96
4.1.2. Árvores de Natal em papel .....	98
4.1.3. Mantas coloridas .....	98
4.2. Não certificadas .....	99
<b>5. Workshops .....</b>	<b>99</b>

5.1. Dinamizado por uma profissional – Ferramentas para a procura ativa de emprego.....	100
5.2. Dinamizados por jovens utilizadores/as .....	100
5.2.1. Desenho.....	101
5.2.2. Viola .....	103
5.2.3. <i>Stencil</i> .....	104
<b>6. Colónias de férias .....</b>	<b>105</b>
6.1. Natal.....	107
6.2. Páscoa .....	110
<b>7. Atividades transversais ao percurso de estágio.....</b>	<b>112</b>
7.1. Gestão e organização diária do espaço e dos seus materiais.....	112
7.2. Apoio aos trabalhos de casa (TPC) de alguns/mas utilizadores/as jovens. ....	113
7.3. Participação em jogos .....	114
7.3.1. Jogos desportivos .....	115
7.3.2. Os jogos de tabuleiro .....	116
7.3.3. PlayStation.....	117
7.4. Apoio ao espaço internet;.....	118
7.5. Interação no facebook .....	118
7.5.1. Razões que levaram à criação de uma página no facebook .....	120
7.5.2. Cuidados e preocupações a ter na utilização desta rede no trabalho com jovens.....	121
7.5.3. Prestação de contas .....	122
7.5.4. Caracterização da relação dos jovens com as redes sociais ....	123
7.5.5. Potenciais educativos na utilização desta ferramenta com jovens .....	124
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>130</b>



## **ÍNDICE DE APÊNDICES**

Apêndice I: Tabela de atividades realizadas na Casa da Juventude de Gondomar

Apêndice II: Guiões de entrevista

Apêndice III: Tabela de análise às entrevistas

Apêndice IV: Fotografias e Imagens

Apêndice V: Tabela de comparação orçamental das Casas da Juventude de Gondomar

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo I: Plano de desenvolvimento social do Município de Gondomar

Anexo II: Plano Anual de Atividades das Casas da Juventude de Gondomar – 2014

Anexo III: Plano Anual de Atividade das Casas da Juventude de Gondomar – 2015

Anexo IV: Regulamento das Casas da Juventude de Gondomar

## INTRODUÇÃO

O presente relatório dá conta de um percurso de estágio decorrido no domínio da intervenção comunitária. O interesse por realizar o estágio deveu-se à necessidade pessoal e profissional de contactar com um contexto educativo, de forma mais prolongada e com maior interferência da minha parte.

Nesta linha, e dada a importância social que as questões das em torno das juventudes têm suscitado, senti a necessidade de explorar esta problemática. Para além disso, e com base na agência desta problemática, as juventudes dizem respeito a um fenómeno relativamente recente, cada vez mais impulsionado pelas circunstâncias políticas, sociais, económicas e culturais. Neste sentido, no âmbito das Ciências da Educação torna-se necessário compreender que respostas educativas e sociais são necessárias para auxiliar os percursos juvenis até ao alcançar da vida adulta.

Assim, a Casa da Juventude surge enquanto contexto ideal para compreender as diversas possibilidades educativas que são desenvolvidas para dar resposta às necessidades destes grupos. Assim, e após solicitação à casa da juventude de Gondomar, surge a possibilidade de contactar, tanto a nível pessoal e profissional, com um contexto educativo de cariz não formal, que procura viabilizar respostas alternativas às circunstâncias atuais com as quais os/as jovens têm de lidar.

Neste sentido, através dos 6 meses de estágio curricular no contexto referido, o presente relatório encontra-se organizado com o intuito de informar sobre as dinâmicas educativas desenvolvidas e vivenciadas na casa da juventude com jovens. Assim, este encontra-se organizado de acordo seguintes capítulos: I. Caracterização e descrição institucional; II. Enquadramento teórico; III. Percurso metodológico; IV. Dinâmicas educativas subjacentes ao percurso de estágio, e por fim as conclusões.

O primeiro capítulo – Caracterização e descrição institucional – dá conta, tal como o próprio nome induz, das circunstâncias e dinâmicas das quais emerge e resulta a Casa da Juventude de Gondomar, assim como dos serviços que esta oferece e ainda no modo como estes são concebidos.

Relativamente ao segundo capítulo – Enquadramento teórico – este diz respeito a uma reflexão sobre as problemáticas associadas às questões das juventudes. Neste sentido, as problemáticas vão ao encontro da (re)construção

das juventudes de acordo com as mutações sociais. Assim, e dada à relação da construção social das juventudes com a democratização do ensino há a necessidade de compreender de que modo é que se articula a tríade (educação formal, não formal e informal) para dar respostas as necessidades das culturas juvenis. Consequentemente, e tendo em conta tratar-se de uma reflexão mais focada nas questões da educação não formal – visto que as Casas da Juventude são identificadas enquanto contextos de educação não formal – a animação sociocultural surge enquanto uma metodologia e estratégia de intervenção no trabalho educativo com jovens. Isto a propósito da preocupação com o modo como os/as jovens ocupam os seus tempos livres. Para além disso, é reforçado pela literatura uma proximidade das juventudes com as novas tecnologias da informação e comunicação, sendo por isso importante compreender que informações há sobre esta relação de proximidade, para então poder desenvolver uma intervenção mais informada com jovens no contexto da Casa da Juventude (CJ) de Gondomar.

No que diz respeito ao terceiro capítulo deste relatório – Percurso metodológico – este encontra-se organizado em quatro partes com vista a dar conta da globalidade das dinâmicas associadas ao processo de intervenção e de investigação na CJ. Neste sentido, o ponto 1 procura informar os/as leitores/as sobre as opções epistemológicas por mim assumidas e que se enquadravam dentro daquele que é o habitus científico (Bourdieu, 2004) inerente às Ciências da Educação. De seguida, procurei refletir a estratégia metodológica de investigação adotada, com vista a corresponder às subjetividades do contexto. Em continuidade, apresento a minha reflexão em torno do caminho percorrido nesta relação dinâmica entre os processos de investigação e intervenção. Por fim, abordo as questões éticas subjacentes à intervenção comunitária, tendo em conta que é no presente domínio que este estágio curricular se insere.

No que concerne ao quarto capítulo – As dinâmicas educativas subjacentes ao percurso de estágio na CJ de GDM – este está organizado em sete pontos com vista a demonstrar, de forma mais abrangente, quais são as principais dinâmicas representativas da ação desta instituição. Neste sentido, são apresentadas as oficinas e ateliês resultantes das propostas de trabalho estabelecidas para o ano de 2014 e 2015, através dos Planos Anuais de

Atividades. Consecutivamente, e influenciada pelo plano referido anteriormente, são apresentadas e discutidas as atividades que dizem respeito às relações estabelecidas por esta CJ com outras instâncias educativas (formais e não formais). Para além destas, também se destacam as atividades comemorativas, específicas à cultura tradicional portuguesa e ainda a festividades que se internacionalizaram como é o caso do Halloween. Ainda no âmbito da oferta formativa desta instituição, aparecem as ações formativas: certificadas e não certificadas, tal como os *workshops* dinamizados por uma profissional e por jovens utilizadores/as. Representativo das ofertas de lazer em períodos letivos são refletidas as colónias de férias do Natal e da Páscoa. Por fim, e encontrando-se agrupadas, são apresentadas e refletidas as atividades que ocorreram de forma transversal ao percurso de estágio, sendo através destas refletidos os papéis da rede social facebook no trabalho com jovens.

De forma a terminar este processo formativo, apresento algumas reflexões nas conclusões relativamente: à pluralidade de ações educativas que podem desenvolver-se no âmbito deste contexto, com base na tríade educativa; reflito de que modo se enquadra a animação sociocultural enquanto estratégia de intervenção nas dinâmicas educativas de uma instituição como a CJ; ao modo como são vividas as juventudes no contexto desta instituição; aos contributos desta experiência para a construção da minha profissionalidade, com base na reflexão sobre qual é o papel das Ciências da Educação e qual foi o meu papel; e propostas para uma futura intervenção neste contexto em específico.

## I. CARATERIZAÇÃO E DESCRIÇÃO INSTITUCIONAL

A Casa da Juventude de Gondomar foi o contexto institucional escolhido para a realização do estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio da Intervenção Comunitária. Esta instituição encontra-se na freguesia de S. Cosme, pertencente à união das Freguesias de Gondomar, Valbom e Jovim do respetivo município.

Este município<sup>1</sup>, pertencente ao distrito do Porto, é composto por sete juntas de freguesia sendo estas: Baguim do Monte; União das Freguesias de Fânzeres e S. Pedro da Cova; União das Freguesias de Foz do Sousa e Covelo; Lomba; União das Freguesias de Melres e Medas; Rio Tinto; União das Freguesias de Gondomar, Valbom e Jovim.

O município de Gondomar caracteriza-se por indicadores populacionais<sup>2</sup> que contabilizam os/as residentes em cerca de 168.027 habitantes, sendo que deste total 87.020 são do sexo feminino e 81.007 do sexo masculino.

Sob a referência “Gondomar é Juventude”, a Divisão da Juventude e Tempos Livres procura implementar uma política da juventude em conjunto com as divisões do Desporto, Educação, Cultura e Ação Social. No âmbito da referida política, esta divisão está ainda organizada noutras duas subunidades: Gabinete de Promoção e Dinamização da Juventude e Tempos Livres, e ainda o Gabinete de Gestão das Casas da Juventude.

As Casas da Juventude são geridas pela divisão mencionada, procurando intervir com o intuito de ocupar os tempos livres das crianças e jovens, através da promoção da cultura e lazer do município em questão.

Para além da promoção e gestão destes contextos, também são desenvolvidos por esta divisão: **eventos** – como por exemplo: Game Day em março, Festa Da Criança (comemoração do dia Mundial Da Criança em junho), Festival da juventude (comemoração do dia mundial da juventude em agosto), Festival de música moderna portuguesa de Gondomar em agosto, a Noite Branca de Gondomar em setembro; **Programas** – como o Cartão Jovem Municipal EYC (em fase de implementação), Jovens por uma Causa (solidariedade social), Colónias de Férias Jovens (Ocupação de Tempos Livres

---

<sup>1</sup> Informação recolhida no *site* oficial da câmara municipal de Gondomar: [www.cm-gondomar.pt/](http://www.cm-gondomar.pt/)

<sup>2</sup> Dados disponibilizados pelo Anexo I: Plano de Desenvolvimento Social do município de Gondomar | 2015 – 2020, que se encontra em CD-ROM suplementar a este relatório.

dos 6 aos 15 anos); **Conselho Municipal de Juventude de Gondomar**; e ainda o **Associativismo juvenil**.

O município de Gondomar concebe as suas três casas da juventude<sup>3</sup> como contextos de “(...) educação não formal, de informação e de formação, mas também de ocupação de tempos livres, de lazer e de convívio.” (PAA, 2015: 3) disponíveis para todos/as os/as cidadãos/ãs que as queiram frequentar.

A CJ de Gondomar (GDM) surgiu no município de Gondomar a 25 de novembro de 2004, ocupando um edifício que tinha funcionado, anteriormente, como uma escola primária.

De acordo com as finalidades referidas, seguiu-se a criação da CJ de Rio Tinto que abriu portas a 5 de outubro de 2005, procurando em conjunto com a CJ de GDM, ocupar os tempos livres das crianças e jovens da freguesia em que se encontram.

Em 2009 foi publicado o regulamento das casas da juventude<sup>4</sup> destinado às CJ existentes até então. Neste documento, está consagrado que as casas em questão disponibilizam aos/às jovens – os/as utilizadores/as destes espaços – “(...) um conjunto de espaços que se destinam a uma utilização de carácter educativo, lúdico, cultural, recreativo, social e de lazer.” (2009: 5).

A CJ de São Pedro da Cova, tal como o próprio nome indica, situa-se na freguesia de São Pedro da Cova que, por sua vez, faz parte da União de freguesias de Fânzeres e São Pedro da Cova. Esta é a mais recente das Casas da Juventude, uma vez que foi inaugurada a 9 de maio de 2014 dando uma nova vida ao espaço que, anteriormente, era dirigido ao Centro Lúdico desta freguesia.

Nestas instalações estão agrupados vários serviços/valências que visam mediar as necessidades dos/as jovens com a restante sociedade, sendo estes: Serviço de Informação aos Jovens (SIJ); Serviço de Animação e Dinamização Juvenil (SADJ); Centro de Atendimento aos Jovens (CAJ); Gabinete de Apoio e Orientação Psicológica (GAOP); Espaço Internet (EI); Espaço Didático (ED); Espaço de Exposições (EE); Bar, Esplanada, Jardins e Espaços Exteriores.

---

<sup>3</sup> Informações disponibilizadas pelos Anexos II e III: Plano de Atividades das Casas da Juventude do Município de Gondomar (PAA) – 2014 e 2015 – e que se encontram no CD-ROM complementar a este relatório.

<sup>4</sup> Indicações disponíveis no Anexo IV: Regulamento das Casas da Juventude do Município de Gondomar – 2009. Tal como os outros anexos, este documento encontra-se disponível no CD-ROM, complementar a este relatório.

Os vários serviços que as CJ disponibilizam à comunidade têm diferentes horários de funcionamento, sendo o espaço internet aquele que tem um horário de funcionamento mais alargado. Nos dias úteis este espaço funciona das 9 às 20 horas e, aos sábados, das 15 às 20 horas.

O espaço internet está disponível para todos/as cidadãos/as do município, onde diversos/as profissionais procuram promover um conjunto de ferramentas, através de formações e de Workshops relacionadas com as Tecnologias da Informação e da Comunicação<sup>5</sup>, tal como está previsto nas iniciativas do Portugal Digital.

O SIJ destina-se a apoiar os/as jovens no esclarecimento de

“(…) dúvidas e oferece informação sobre as diversas atividades e programas do Município e de outras entidades de cariz juvenil, como o IPDJ, a Fundação da Juventude, Associações Juvenis, entre outras. Permite a emissão do Cartão Jovem Nacional e a marcação de estadias nas Pousadas da Juventude nacionais e internacionais, assim como facilita inscrições em actividades jovens, colónias de férias, campos de trabalho, voluntariado, programas europeus, entre outros.” (PAA, 2015: 3).

O serviço educativo SADJ procurar desenvolver um conjunto de

“(…) atividades de animação e formação em áreas como a expressão plástica e artística, escrita criativa, hora do conto, visitas de estudo informais, entre outras, tendo como destinatários, para além do público regular, grupos escolares e também adultos e profissionais da área educativa e sociocultural.” (*ibidem*).

O apoio psicológico – SIP, promovido por psicólogos/as do município, não tem um horário fixo uma vez que os/as profissionais que prestam estes serviços vão às CJ de acordo com marcações previamente estabelecidas. O SIP proporciona

“(…)atendimento psicológico, confidencial e gratuito, a jovens até 30 anos, sob marcação prévia. Este serviço tem como objectivo contribuir para o adequado desenvolvimento dos jovens nas suas vertentes emocionais e cognitivas. É dinamizado por uma psicóloga, com experiência no trabalho com jovens.” (*ibid.*).

O GAP tem como principal objetivo a promoção do planeamento familiar, porém este serviço também não tem um funcionamento fixo, uma vez que está

---

<sup>5</sup> Informações disponibilizadas pelo *site* oficial do Programa Portugal Digital: <http://www.portugaldigital.pt/enquadramento/>

dependente da mobilização de um/a profissional do Centro de Saúde até às CJ. Este procura a disponibilizar um

“(...) atendimento confidencial e gratuito, na área do planeamento familiar e da educação sexual. Este serviço assegura, igualmente, atendimento confidencial e gratuito a jovens grávidas, pais dos bebés e respetivas famílias, prestando um apoio psicossocial importante às necessidades específicas que uma gravidez na adolescência acarreta.” (*ibid.*).

O espaço didático permite aos/às utilizadores/as das CJ acederem à Minibiblioteca, jornal diário, jogos de tabuleiro e consolas. Este espaço caracteriza-se também pela sua versatilidade, uma vez que nele

“(...) tudo é possível, é o espaço da animação e do convívio por excelência! As consolas com os últimos jogos do mercado estão sempre disponíveis para os jovens se divertirem, assim como diversos jogos de tabuleiro, de estratégia e de conhecimento, entre outros. São também disponibilizados alguns títulos da literatura moderna para quem prefere algo mais calmo como ler um livro, assim como um jornal diário e um semanário.” (*ibid.*).

O espaço de exposições só se encontra disponível na CJ de Rio Tinto, dadas as dimensões vantajosas das suas infraestruturas. Neste contexto, promove-se

“(...) o trabalho dos jovens criadores e artistas do município, ao mesmo tempo que se promove e se apoiam iniciativas culturais tendo em vista a formação de novos públicos (...). Ao longo do ano realizam-se diversas exposições, individuais e colectivas, de diferentes áreas como artesanato, pintura e escultura, entre outras.” (*ibid.*).

Relativamente às valências do Bar, Esplanada, Jardins e espaços exteriores estas são disponibilizadas nas três CJ ainda que de maneiras diferentes. Isto é, por um lado, apenas Rio Tinto dispõe de um bar com um funcionário fixo e, por outro, a CJ de São Pedro da Cova não tem jardins em seu redor.

Cada uma das casas tem um/a coordenador/a que as gere, sendo estes/as dirigidos/as por um chefe, reportando ainda ao/a vereador/a responsável pela Divisão da Juventude e Tempos Livres. De acordo com o artigo 35º (6492-13/14)<sup>6</sup>, a este/a responsável cabe o dever de desenvolver e promover

---

<sup>6</sup> Diário da República, 2.ª série — N.º 47 — 7 de março de 2014



atividades que possam ocupar os tempos livres das crianças e jovens que frequentam as CJ, de acordo com o Plano anual de eventos e atividades.

Relativamente à CJ em que se realizou o estágio, importa referir que nesta trabalham cerca de 6 a 7 funcionários/as. Neste momento, estão em exercício 7 funcionários/as – 5 são do sexo feminino e os restantes são do sexo masculino.

Faço referência a uma pequena variância de funcionários/as, uma vez que durante o período de estágio uma das funcionárias estava contratada por um período de um ano não renovável. A formação desta última baseia-se na animação cultural – de nível pós-secundário – encontrando-se, por isso, responsável pelas questões não administrativas deste contexto.

A coordenadora da CJ de Gondomar está à frente desta há cerca de 6 anos, sendo a sua formação base – Ciências da Educação. Para além desta, a funcionária que melhor conhece esta CJ, trabalha neste contexto acerca de 9 anos, tendo como formação de base Psicopedagogia. Esta funcionária é a responsável pela receção dos/as usuários/as da casa e é quem está à frente do SIJ.

A cuidar de questões administrativas e a dar apoio no espaço internet em simultâneo, está a intervir uma jovem profissional acerca de dois anos, tendo como formação base Turismo – de ensino secundário – e cursos suplementares de informática e secretariado.

Responsável pela gestão do espaço internet está um profissional formado em informática a nível universitário – acerca de dois anos. Para além deste, está em funções outro funcionário – acerca de 1 ano – tendo este estado a trabalhar nos dois anos antecedentes no espaço informático da CJ de Rio Tinto.

## II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. A (re)construção social da(s) juventude(s)

Para compreender as dinâmicas de um contexto como o da Casa da Juventude é importante revisitar, e até mesmo conhecer, novas reflexões em torno das questões associadas à(s) Juventude(s).

Nestas revisitações teóricas, a juventude enquanto categoria social é, antes de mais, caracterizada pela sua complexa definição. Segundo Pappámikail, tal situação levou a que os/as jovens “(...) tenham sido ao longo do último século, sobretudo, objecto de um especial interesse e intervenção por parte de investigadores e agentes políticos.” (2010: 395).

Nesta linha, Gomes, Machado, Silveira & Oliveira relembram que a construção da noção de “juventude” enquanto categoria social está ligada a um conjunto de

“(...) mudanças sociais, económicas e políticas modificaram, simultaneamente, a maneira de viver, de pensar e estar em sociedade obrigam a olhar para as situações educativas de forma diferente. Estas mudanças alteram também manifestações sociais e culturais que, construídas no quotidiano e configuradas por determinados valores e práticas sociais específicas, conferiam uma identidade própria a grupos específicos.” (2002: 63).

A este propósito, Fonseca descreve as circunstâncias sociais que estiveram na génese da juventude defendendo que a

“(...) cultura juvenil como categoria social emerge em larga medida, após os anos de 1960, no contexto da crise do capitalismo: recessão, desemprego, crise das qualificações, urbanização, transformações familiares e sociais, etc.” (2001: 47).

Neste sentido, é possível compreender que esta categoria social aparece no decorrer do século XX, enquanto uma das consequências da recessão económica e crise do emprego, representantes da crise do capitalismo.

Mas antes disso, importa compreender que a reflexão em torno das fases da vida – como a: infância, juventude, vida adulta e terceira idade – só faz sentido para Costa (2001) dentro de um panorama específico, uma vez que estas fases da vida nem sempre existiram. Esta autora justifica a anterior inexistência do conceito de “juventude”, tendo em conta a entrada precoce no mundo, enquanto

uma condicionante que “(...) impedia que as idades identificadas hoje com a juventude se desenvolvessem socialmente, fazendo-se a passagem de criança a adulto sem qualquer período de transição.” (Costa, 2001: 37). O que se verificava até o século XIX era a inserção precoce no mundo do trabalho, sem que o período que hoje designamos por “juventude” fosse alvo de grandes considerações educativas e pedagógicas.

Neste sentido, é compreensível que no passado, onde o acesso ao mundo do trabalho era direto, a juventude enquanto categoria social não fizesse sentido, na medida em que se acedia ao trabalho logo a seguir à infância, tornando, assim, a criança numa pessoa adulta.

Costa (2001) enuncia também no seu trabalho em torno da(s) juventude(s) que a criação desta categoria deve-se muito à implementação da escola/educação, principalmente à massificação e democratização do acesso ao ensino. Segundo esta autora, este último acontecimento é igualmente responsável pela crise juvenil, visto que uma maior entrada de crianças na escola e consequente aumento da qualificação da população mais nova, levou à desvalorização dos títulos académicos, sendo estes enfatizados pelo difícil acesso ao mundo do trabalho.

Por seu turno, Souza e Ribeiro (2011) declaram que é através de construções simbólicas que os modos de ser jovem foram estabelecidos e, assim, (re)construídos com o passar do tempo. Pelas palavras dos próprios autores, os modos de ser jovem são instituídos “(...) através de construções simbólicas (...) [que] se transformam ao longo dos tempos, influenciando e sendo influenciadas pelos produtos culturais.” (2011: 4).

Perante esta perspetiva, Silva (2008) também alerta para o facto de a escola marcar de forma predominante a definição da juventude, no que diz respeito à construção de uma identidade política e social. De acordo com esta autora, a escola acaba por propor “(...) uma classificação de sujeitos a partir da sua relação com aquela instituição, os seus propósitos e valores e organizando formas de transição «normais».” (2008: 27).

Ainda de acordo com Silva (2011), para além da escola, outros contextos como: o trabalho, o desvio juvenil, a segurança social, também são responsáveis pela produção de conceções sobre o que é ser jovem nas sociedades ocidentais.

Pais (2009) preocupado com as questões em torno da juventude, procura caracterizar o contexto histórico que contribui para a construção desta categoria. Neste sentido, o autor indica que a população juvenil começa a ganhar visibilidade pelas suas condições físicas, no intervalo entre as duas grandes guerras do século XX. Tal como afirma este autor, é assim

“(...) que se reivindica uma «juventude sã», no meio de debates em torno de métodos de ginástica racional, moralizada, utilitária. Não é por acaso que, nesta época, as instâncias do poder bradam a favor dos imperativos da higiene, da defesa do vigor físico e da limpeza moral das classes laboriosas. Com efeito, com o aumento das concentrações de proletariado, empolga-se todo um discurso, por parte das instâncias do poder e da ideologia dominante, no sentido de se assegurar uma força de trabalho produtiva, livre de «prazeres fáceis» e «degradantes». Uma «juventude sã» asseguraria um tal desígnio. Foi esta representação de juventude que se perfilou na ideologia dos regimes totalitários da Europa da primeira metade do século XX.” (2009: 373).

Em continuidade, Pappámikail (2010) encara a juventude de acordo com um produto da modernidade, desenvolvendo-se de uma forma quase semelhante pelas sociedades ocidentais. Isto porque no período pré-industrial, não havia na Europa

“(....) qualquer hesitação quanto à subordinação simbólica da infância e juventude em relação à fase adulta do ciclo de vida. No entanto a juventude, se assim se pode chamar o período da vida prévio ao casamento, ou seja, o período onde para alguns grupos específicos se verificava alguma independência da família, era até bastante longa se se conferirem os calendários matrimoniais tardios e um limite para a maioridade legal superior ao actual.” (2010: 396).

Tal como Silva (2011) e Costa (2001), Pappámikail (2010) também considera a expansão da escola moderna como fator responsável na construção da juventude enquanto categoria social, legitimando este contexto enquanto um meio que melhor permitiria entrar no mundo do trabalho. Neste sentido, aquela expansão define de que modo a democratização do ensino ajudou a configurar a juventude, destacando enquanto fatores essenciais: o maior acesso ao ensino; prolongamento da obrigatoriedade escolar e o aumento dos níveis de participação na sociedade.

No entender de Abrantes (2003), a escola que se desenvolveu nas lógicas da modernidade assume cada vez mais uma maior presença, uma vez que as

dinâmicas da escola assim como as da juventude desenvolvem-se em conjunto nas sociedades contemporâneas, ainda que, por vezes, estas possam ser refletidas de forma individual.

Pais (1990), num dos seus trabalhos sobre a juventude, esclarece que a categoria de “juventude” é socialmente construída, dada a sua formulação política, económica e social ser representativa de um contexto especificamente marcado. Tal como informa este autor,

“(…) a noção de juventude somente adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento – com os consequentes «problemas sociais» daí derivados – dos tempos de passagem que hoje em dia mais caracterizam a juventude, quando aparece referida a uma fase de vida.” (1990: 148).

Para Gomes, Machado, Silveira e Oliveira, o adiamento da emancipação juvenil conduz a uma atual abordagem da juventude sem fronteiras etárias ou fases de desenvolvimento psicológico. Neste sentido, estes esclarecem que

“(…) as ‘idades’ de início e fim da juventude não podem fixar-se de forma universal, (...) porque em diferentes contextos culturais esta fase da vida assume diversos contornos, estabelecendo-se de acordo com determinadas normas culturais e sociais.” (2002: 66-7).

Perante estes argumentos, e apesar da complexidade em torno da definição sobre o que é a juventude, parece consensual que o processo de socialização dos/as jovens é ampliado pelo aumento da escolaridade, com a intenção de adiar a entrada destes/as no mercado de trabalho. Por consequência, estas circunstâncias condicionam os/as jovens a um período de maior dependência económica.

Ainda no que toca à caracterização da juventude, Pais (1990) afirma que a referência a esta categoria social induz habitualmente um carácter unitário. Contudo, e tal como nos alerta Silva (2011) há diversas formas de viver a juventude, por isso esta deve ser encarda de acordo com as diversas subjetividades que lhe podem estar inerentes.

No que diz respeito a áreas específicas do saber preocupadas com as questões da juventude, ganham especial destaque a psicologia e a sociologia. A psicologia, preocupada com as questões do desenvolvimento humano, elaborou

teorias, através das quais, procurou definir a juventude “(...) por referência à idade, às mudanças fisiológicas e à maturidade psicológica e moral.” (Gomes, Machado, Silveira, Oliveira, 2002: 66).

Por sua vez, Fonseca indica que a sociologia viu na juventude um conceito útil para analisar a crise que crescia entre gerações, focando a reflexão em torno desta categoria e das “(...) tensões intergeracionais para explicar os problemas sociais profundamente sentidos no pós-guerra, para explicar o conflito social.” (2001: 47).

Deste modo, Pais (1990) reforça a ideia de que a sociologia da juventude focou a sua atenção nas semelhanças e nas diferenças que existem nos modos de ser jovem.

Em concordância com esta perspectiva, Costa (2001) refere que sociologia dedicada a refletir as questões da juventude centrou-se principalmente em duas correntes teóricas, sendo uma a geracional e a outra a classista.

A propósito destas correntes em torno desta problemática, Pais afirma que diferentes modo de viver as juventudes e de olhar as mesmas

“(...) corresponderão, pois, necessariamente, diferentes teorias. Poderíamos mesmo agrupar essas teorias em duas principais correntes: a corrente geracional e a corrente classista. À ideia de «corrente» aparece associada a imagem de procedência.” (1990: 151).

Neste sentido, e de acordo com a referência de que há diferentes modos de viver e olhar a juventude, a corrente geracional é definida por referência à juventude como uma fase de vida, com base numa unidade (Pais, 1990). Para esta corrente

“(...) em qualquer sociedade há várias culturas (dominantes e dominadas), que se desenvolvem no quadro de um sistema dominante de valores.” (*idem*: 152).

Por sua vez, a corrente classista considera-se que as culturas juvenis definem-se em oposição à cultura hegemónica e dominante das gerações a que as juventudes antecedem (Pais, 1990).

Para este autor tanto para uma corrente como para outra, as relações intergeracionais são salientadas, principalmente no que diz respeito à reflexão em torno da reprodução social. Contudo, ambas as teorias apresentam modos diferentes de pensar e abordar estas problemáticas.

Neste sentido, para estas correntes que refletem as questões das culturas juvenis, este último conceito encontra-se articulado a um outro que é o da cultura dominante (Pais, 1990). No entanto, este é visto pela corrente geracional

“(...) oposição à cultura dominante das gerações mais velhas; [enquanto] para a corrente «classista», as culturas juvenis são uma forma de «resistência» à cultura da «classe dominante», quando não mesmo a sua linear expressão.” (*idem*: 163).

Perante a cultura dominante, algumas formas de ser jovem aparecem identificadas enquanto subculturas, sendo estas na corrente geracional consideradas “(...) como culturas «desviantes» relativamente à cultura dominante das gerações mais velhas.” (*idem*: 160).

Ainda sob a referência de Pais, a questão da cultura na sociologia da juventude tem sido mobilizada com o intuito de distinguir

“(...) os diferentes significados e valores de determinados comportamentos juvenis, sendo as culturas juvenis predominantemente vistas – tanto pela corrente «geracional» como pela corrente «classista» – como processos de internalização de normas, como processos de socialização.” (*idem*: 163).

Porém, Silva indica que as abordagens das teorias geracionais em torno das culturas juvenis revelaram-se insuficientes em alguns estudos, uma vez que estas “(...) entendem a juventude enquanto grupo homogêneo, como uma fase da vida (...)” (2011: 36), desconsiderando as subjetividades inerentes a diferentes modos de ser jovem.

Esta autora refere ainda que o impacto que as transformações sociais têm junto das populações juvenis leva a que estas sejam olhadas de dois modos: primeiro, como sendo protegidas com base na legislação; e, em segundo, enquanto um problema social (Silva, 2011).

Para Pais (1990), a génese da juventude enquanto problema social liga-se, acima de tudo, a fatores que as colocam à margem da sociedade, como por exemplo: crise do trabalho, o consumo de drogas, a delinquência, abandono escolar e os conflitos familiares.

A marginalização de algumas culturas juvenis e o consequente retardamento de transição para o mundo adulta, segundo Fonseca (2001) informam que a orientação e realização dos grupos deve-se muito ao peso das estruturas sociais. Tal reflexão também é salientada por Gomes, Machado,

Silveira e Oliveira (2002) quando referem que a definição de ritmo no desenvolvimento das pessoas e dos contextos são determinadas pelo afastamento/proximidade das sociedades e ainda pela posição dos Estados no sistema mundial.

Neste sentido, é acrescido ainda mais o peso de risco às culturas juvenis, uma vez que, e na perspectiva de Silva (2011), a instabilidade da transição da(s) juventude(s), torna-a mais difícil situá-la no espaço e no tempo dada as dificuldades de passagem para o mundo adulto.

No que toca à realidade portuguesa, ainda estas situações referidas anteriormente também são vivenciadas. Tal situação trouxe a necessidade dos/as jovens terem de procurar espaços, estratégias e tempos para puderem vincar o seu lugar na sociedade (Silva, 2008).

Assim, e no que concerne à entrada na vida adulta, Silva (2011) procurou focar a sua atenção noutros contextos que promovam esta passagem para o mundo do adulto, não sendo promovidas pelas instituições de ensino. Deste modo, são enfatizados os contextos de educação não formal, que parecem promover esta passagem, assim como vincar o lugar dos/as jovens na sociedade.

De modo a compreender de que forma os contextos de educação não formal procuram dar respostas às necessidades das culturas juvenis, é importante compreender as várias formas de educação presentes nas sociedades contemporâneas. Neste sentido, de seguida serão refletidas os diversos modos de educação refletidos atualmente.

## **2. A educação não formal enquanto inserida numa tríade educacional**

Nas sociedades democráticas contemporâneas, a educação é encarada como um bem essencial, constituindo o ponto de partida para que as pessoas possam aceder a outros bens disponíveis. Neste sentido, a educação é vista como “(...) um direito de todo ser humano como condição necessária para ele usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática.” (Gadotti, 2005: 1).

Para além de promover a aquisição de conhecimentos, a educação procura, segundo Lopes, “(...) ter em atenção os ritmos, a diversidade, a ligação do indivíduo à comunidade e, por isso, o acto de educar não deve estar confinado



à oferta das instituições educativas formais.” (2006: 395). Assim, a educação é perspectivada enquanto uma formação global do ser humano, de acordo com as diferentes fases do seu desenvolvimento.

Neste sentido, e de acordo com as intenções atuais de construir uma sociedade do conhecimento, Lopes refere que a educação deve procurar promover todas as potencialidade do ser humano, de modo a que cada pessoa possa comunicar, desenvolver “(...) a expressividade, a criatividade e a confiança.” (2006: 398)

Canário corrobora com esta perspectiva e assinala que a globalização trouxe a necessidade de olhar para “(...) o processo educativo como um *continuum* que integra e articula diversos níveis de formalização da acção educativa (...)” (1999: 79-0). Neste sentido, são apresentados por este autor três níveis de educação, dando estes conta de lógicas: formais, não formais e informais de educação.

O nível formal é referido anteriormente como responsável pela construção da juventude, uma vez que diz respeito ao tipo de educação vinculado à escola, sendo esta organizada de acordo com programas e horários estruturados. Deste modo, Lopes refere que

“(...) a educação formal resulta de uma acção educativa que requer tempo e aprendizagem (...). É uma educação dirigida para a obtenção de títulos académicos e é concebida para alcançar objectivos previamente definidos por instâncias superiores competentes. (...) a educação formal e a não formal estão interligadas, convencionalmente, pelo espaço escola e pelo espaço fora da escola, e daí assumirem uma evolução histórica paralela na formação humana.” (2006: 406).

Por outro lado, no nível não formal há uma maior flexibilidade de horários e de programas, assim como de locais onde desenvolver as iniciativas previstas para este âmbito. Para além disso, a educação concebida neste modos baseia-se “(...) geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas “à medida” de contextos e públicos.” (Canário, 1999: 80).

Por último, o nível de educação informal dá conta de uma acção dirigida pela famílias, tal como pelos

“(...) meios de comunicação de massas. Caracteriza-se ainda pela ausência de um princípio de sistematização e estruturação orgânica, porquanto a intervenção educativa

realiza-se sem uma mediação pedagógica institucionalmente autorizada, resultando das relações espontâneas da pessoa com o meio em que está inserida.” (Lopes, 2006: 407).

Focando particularmente as questões da educação não formal – e tendo em conta a possibilidade dos/as jovens poderem encontrar e vincar os seus lugares na sociedade, através de outras instituições educativas para além da escola – Lopes acrescenta que este tipo de educação caracteriza-se também por apresentar uma

“(...) tendência educativa assente no pluralismo e na partilha vivencial; propósito de complemento em relação à educação formal; ênfase na convivência geradora de afectos; nivelamento tendencialmente horizontal das relações humanas, aproximando as pessoas umas das outras sem as valorizar em função de graus académicos; não outorgar títulos académicos mas certificados e diplomas de participação; abrangência a toda a população, promovendo relações e aprendizagens intergeracionais; recurso a metodologias próprias com recusa à reprodução de procedimentos utilizados pelo sistema educativo institucional.” (*idem*: 404).

Neste preâmbulo, é referido por diversos/as autores/as que estes três tipos de educação estabelecem uma relação triádica, sendo conseqüentemente um complementar ao outro. Tal como Lopes tem vindo a informar, uma “(...) modalidade não anula a outra, antes devem coabitar harmoniosamente, pois só assim se contribui para o sucesso educativo da pessoa.” (*idem*: 407).

Porém, a educação de tipo não formal e informal aparece muitas vezes em oposição à educação formal. Contudo, Gadotti (2005) reforça o alerta de Lopes, referindo que atualmente não é possível estabelecer barreiras rígidas entre o lugar de uma coisa e o de outra, uma vez que nas sociedades contemporâneas estamos perante diferentes modelos culturais, não se encontrando estes estagnados.

O contributo de Trilla vem fortalecer os argumentos anteriores, visto que para este as três modalidades de educação aqui refletidas

“(...) não devem entender-se ou utilizar-se, de modo algum, como se se tratasse de cânones metodológicos ou compartimentos estanques. Insistiu-se muito, precisamente, na conveniência de conseguir, tanto quanto possível, as inter-relações entre os três sectores educativos e abrir a fronteira (em grande parte administrativa e burocrática) entre, sobretudo, a educação formal e a não formal.” (2004: 34).

Este autor ao refletir as tipologias educativas, evidência que há um conjunto de conceitos – onde também se encontra inserida a educação não formal – que se caracterizam pelo facto das suas iniciativas terem uma relação próxima com a animação sociocultural. Segundo o próprio, esses conceitos são: “(...) a educação permanente, a educação não formal, a educação popular, a educação (e pedagogia) social, a educação nos tempos livres, o desenvolvimento comunitário, a gestão cultural (...)” (*idem*: 30).

Ainda de acordo com este autor, com base na organização do campo educativo “(...) nas três citadas áreas (formal, não formal e informal), é habitual situar a ASC [ - Animação sociocultural] basicamente no sector não formal.” (*idem*: 32-3).

Deste modo, Trilla admite que aquilo aproxima a educação não formal da animação sociocultural é o facto de ambas promoverem as suas ações, focando os interesses de grupos específicos. Esta preocupação promove a

“(...) utilização de metodologias activas e participativas, escassas ou nulas exigências académicas e administrativas para a inclusão na atividades, conteúdos geralmente muito contextualizados, pouca uniformidade quanto a espaços e tempos.” (*idem*: 33).

Perante estes modos de conceber a educação, de seguida importa compreender e explorar de que modo a animação sociocultural pode ser uma ferramenta de intervenção educativa com públicos juvenis.

### **3. Animação sociocultural enquanto uma metodologia de intervenção com públicos juvenis**

A animação sociocultural dá conta de dois termos que, quando associados, enfatizam questões como a promoção da cultura, sendo que neste caso esta última também se possa designar por culturas juvenis.

Para Trilla, a animação sociocultural – como ferramenta de intervenção com jovens – tem o papel de ajudar a orientar o percurso destes grupos perante as transformações que vão ocorrendo na sociedade. Segundo este autor,

“(...) o jovem é um cidadão em transição, cujo itinerário pode ser modificado, estimulado, alterado ou dificultado pelas condições em que se desenvolve.” (2004: 219).

A propósito de uma maior compreensão em torno deste tipo de animação, Gomes, Machado, Silveira e Oliveira encaram-na enquanto

“(...) uma estratégia utilizada na década de 60, na fase de reconstrução dos bairros destruídos durante a guerra, quando se procuravam estratégias de intervenção que dessem resposta aos crescentes problemas sociais.” (2002: 43-44).

Este tipo de animação relaciona-se mais com um conceito de cultura que se viabiliza em oposição à cultura disseminada pela via da educação não formal. Tal como defende Trilla, a noção

“(...) de cultura na animação sociocultural parte do seu conceito próprio da antropologia cultural. Ou seja, um conceito muito mais amplo do que o anterior, que o inclui mas que não se esgota nele.” (2004: 20).

Neste sentido, as lógicas da animação sociocultural têm em consideração a perspectiva tridimensional nas estratégias de intervenção (Lopes, 2006). Na lógica, a perspectiva tridimensional da animação sociocultural é composta/definida por: dimensões etárias, os diversos contextos de intervenção, assim como determinadas áreas temáticas. Deste modo, a dimensão etária diz respeito às fases:

“(...) infantil, juvenil, adultos e terceira idade; (...) espaço de intervenção: animação urbana, animação rural; (...) pluralidades de âmbitos ligados a sectores de áreas temáticas, como sejam: a educação, o teatro, os tempos livres, a saúde, o ambiente, o turismo, a comunidade, o comércio, o trabalho (...).” (Lopes, 2006: 315).

Este modo de conceber a intervenção procura viabilizar-se com base na democracia cultural, dando atenção aos interesses das pessoas e das comunidades enquanto desenvolvimento da sua atividade (Gomes, Machado, Silveira & Oliveira, 2002).

Com a intenção de promover o espírito crítico dos indivíduos, os objetivos desta perspectiva de animação procuram:

“(...) facilitar a expressão crítica e reflexiva de uma população em termos individuais ou colectivos, em todos os aspectos da sua vida quotidiana, considerando lugar, e o momento.” (Gomes, Machado, Silveira & Oliveira, 2002: 44).

Em consonância, a animação sociocultural aparece expandida em diversos sectores/contextos sendo, por isso, considerada “(...) um campo

fundamental da acção educativa que abrange públicos muitos diversos (em idade, estatuto social, nível de instrução) (...).” (Canário, 1999: 71).

Canário reflete, com base noutros autores, as três etapas que marcaram este tipo de intervenção. Neste sentido, a primeira fase remonta aos anos 50 e 60, cuja denominação é:

“(...) da cultura patrimonial à democratização da cultura, encarando a cultura como um património herdado do passado, ao qual há um acesso muito desigual, propõe-se o desenvolvimento de um conjunto de acções que permitam facilitar o acesso à cultura por parte da generalidade dos cidadãos. Está em causa promover a aproximação entre o povo e a cultura.” (*idem*: 74).

A segunda fase surge no início dos anos 70 do século XX e intitula-se da democratização da cultura à democracia cultural. Esta fase é impulsionada pelo Maio de 68, com a intenção de demonstrar

“(...) os limites e a crise das ideias de promoção do acesso à cultura, sem questionar os seus conteúdos e os seus modos de produção e de inserção social. Numa perspectiva complementar da democratização da cultura, a animação deixa de ser encarada como uma metodologia destinada, fundamentalmente, a dinamizar a relação dos cidadãos com o conhecimento do seu património cultural.” (*idem*: 74-5).

Por fim, a terceira fase da animação sociocultural, que se eleva nos finais dos anos 70, denomina-se da democracia cultural ao consumo cultural mediático. Esta é

“(...) marcada pela emergência meios de comunicação de massa que vieram introduzir e/ou acentuar mecanismos de apropriação social baseados no consumo individual, doméstico, de produtos difundidos em massa e tornados extremamente acessíveis, mas correspondendo, de facto, a uma gama de variedade e possibilidade de escolha bastante limitada.” (*idem*: 75).

Do mesmo modo que a juventude é resultante das transformações sociais, económicas e políticas, a animação sociocultural procura dar respostas às necessidades resultantes dessas transformações.

Assim, e no que concerne às funções deste tipo de intervenção, Canário considera que a animação sociocultural visa:

“(...) adaptação e de integração (promover a socialização dos indivíduos); recreativa ligada ao tempo de lazer; educativa (ASC uma escola paralela, complementa as formações anteriores e aprofunda interesses culturais); ortopédica – promover o

reequilíbrio de uma sociedade marcada por perturbações sociais; crítica: ASC pode exercer um importante contributo para a construção e exercício de um pensamento crítico que possa garantir o pleno exercício da democracia.” (*idem*: 76).

Em conformidade com este argumento, e dada a relação da animação sociocultural com os modos de ação dos contextos de educação não formal, Lopes (2006) enuncia alguns sistemas dedicados à promoção da educação não formal, sendo estes: acampamentos, colónias de férias, campos de trabalho, clubes desportivos, tertúlias.

A propósito desta problemática, Silva (2008, 2011) apresenta a Casa da Juventude enquanto um contexto que atua em concordância com os modos de ação da educação não formal. Neste contexto são disponibilizados meios para que aos/às jovens possam desfrutar do seus tempos livres e vincarem uma posição na sociedade.

Lopes (2006) procura reforçar a ideia de que estes contextos são um recurso essencial para desencadear dinâmicas ligadas à animação sociocultural, sob a referência da ocupação dos tempos livres, assim como do ócio com base em atividades lúdicas.

De acordo com esta ideia, é referido que o carácter lúdico atribuído às dinâmicas promove

“(…) as relações entre iguais ou a consolidação de um grupo são formas que favorecem a criação de um clima de confiança e que conduzem à aprendizagem de valores como a solidariedade, a tolerância, companheirismo, convivência, amizade e respeito.” (Lopes, 2006: 454).

Deste modo, e dado que os tempos livres dos/as jovens são marcados pelos interesses destes/as, há uma reciprocidade relativamente aos espaços e aos tempos que “(…) dispõem para viver os seus tempos livres (…).” (Gomes, Machado, Silveira & Oliveira, 2002: 73).

Neste sentido, importa compreender os significados de: tempos livres, lazer e ócio, assim como a sua relação com as transformações sociais e respetivos modos de ser jovem, uma vez que a forma como os/as jovens ocupam o seu tempo livre podem ajudar a compreender os diferentes modos de ser jovem na atualidade, assim como o papel dos/as profissionais que trabalham com estes grupos.

#### **4. O Lazer juvenil: entre a ocupação dos tempos livres e o ócio**

O lazer, no âmbito das culturas juvenis, pode ser refletido de acordo com dois conceitos fundamentais, por um lado sob a lógica da ocupação dos tempos livres deste público e, por outro, pela promoção do ócio.

Este argumento é salientado por Lopes, quando afirma que os objetivos globais da animação juvenil passam por:

“(...) proporcionar aos jovens alternativas para uma animação de tempo livre e tempo de ócio numa perspectiva educativa que os leve a assumir este tempo [específico] como um meio de valorização pessoal e social; fomentar, a partir do tempo livre e do tempo de ócio, aprendizagens diversas que os torne conscientes da prática dos valores da democracia, constituindo, neste caso, o associativismo juvenil uma potencial escola de formação cívica.” (2006: 318).

Assim, importa tconsiderar as perspetivas de alguns/mas autores/as em torno destes conceitos. Neste sentido, e procurando focar a questão da ocupação dos tempos livres, segundo Araújo ocupar este tempo significa

“(...) utilizar um tempo (...) que estava livre, fazendo com que deixe de ser “tempo livre” e passando a ser outra coisa (tempo ocupado, tempo escolarizado, tempo aproveitado, tempo educativo ou o que seja) (...)” (2009: 24).

Perante este argumento, Gomes, Machado, Silveira e Oliveira justificam a necessidade de intervenção organizada nos tempos livres, como sendo uma consequência das seguintes transformações sociais,

“(...) tais como um fixação dos horários de trabalho, o desenvolvimento de novas tecnologias e a facilidade de acesso a uma diversidade de informações e culturas. A preocupação com as populações mais jovens tem a ver com os efeitos destas mudanças, exigindo medidas que os apoiem a organizar os seus tempos de lazer.” (2002: 63).

No entanto, para Araújo há uma oposição entre a lógica do que é o tempo livre e as intenções de ocupar esse mesmo tempo, uma vez que “(...) o tempo livre será o tempo em que escolhemos fazer ou não fazer o que queremos, e não aquilo que os outros nos impõem ou sugerem.” (2009: 26).

Araújo refere ainda que a sociedade tem receio em relação ao modo como os/as jovens ocupam os seus tempos livres, por isso preferem encarar esse

tempo, enquanto um período destinado à formação. Nesta lógica, a ocupação dos tempos livres, supõe

“(...) actividades a ser desenvolvidas pelas crianças e jovens, com a supervisão dos adultos, e dificilmente como um tempo de descontração utilizado pelas crianças de acordo com os seus interesses e lógicas.” (Araújo, 2009: 33).

Aquilo que parece ser consensual é que há uma grande preocupação sobre o modo como os tempos livres são aproveitados. Neste sentido, as atividades enquanto ocupação dos tempos aparecem como alternativa, tendo em conta os riscos que a falta de ocupação podem significar: fazer asneiras. (Araújo, 2009). Deste modo, as atividades são vistas enquanto uma ferramenta para que permitem controlar os comportamentos juvenis.

Nestas circunstâncias, o tempo livre é encarado enquanto um período de desenvolvimento individual e social, descentalizando-se das intenções de um tempo para descanso (Araújo, 2009). Nesta perspetiva, as atividades lúdicas ganham centralidade para a ocupação naquele que é considerado o tempo do não trabalho.

Para Gomes, Machado, Silveira e Oliveira a importância da intervenção educativa nos tempos livres ganha ênfase, uma vez dinâmicas nesse âmbito podem promover a “(...) realização pessoal dos sujeitos e para que os jovens aprendam a viver os seus tempos livres de forma mais positiva, criativa e satisfatória.” (2002: 64).

Este foco em torno do modo como são ocupados os tempos livres dos/as jovens está ligado às intenções da educação permanente e ao longo da vida. Segundo estes autores, “(...) a partir das suas próprias actividades simbólicas e outras, contribuirá para o desenvolvimento de uma outra consciência crítica, necessária na vida adulta.” (*ibidem*).

O tempo livre pode ser visto enquanto tempo de não trabalho, sendo este último abordado por Lopes, segundo a referência a outros dois tempos:

“(...) um (...) que é dedicado ao cumprimento das obrigações cívicas, familiares, fisiológicas e o tempo restante, que corresponde ao tempo livre, liberto, que é (...) o tempo que constitui aquilo a que chamamos ócio.” (2006: 440).

Assim, e no que concerne à definição de ócio, este é definido enquanto um tempo que diz respeito a “(...) acções resultantes dos três D (s) – Diversão,



Descanso, Desenvolvimento – os quais induzem uma participação criativa, recreativa e comprometida com os processos formativos da pessoa.” (*idem*: 441).

Para esta autora, o tempo de ócio destaca-se enquanto uma oportunidade para desencadear ações junto dos públicos juvenis, sendo estas norteadas pelas intenções da animação sociocultural. Neste sentido, uma intervenção nestes moldes tem a finalidade promover:

“(…) a participação, a autonomia, o associativismo, a dinamização sociocultural, a utopia, a intervenção, o desenvolvimento, a integração, a criatividade, a cultura, o recreio, a promoção e a crítica social.” (*idem*: 454).

A propósito do trabalho da Casa da Juventude, Silva (2008) refere que problemáticas como o tempo de ócio e o tempo de livre marcam fortemente o desenrolar da ação desta instituição. Estas dinâmicas permitem que os/as jovens estejam “(…) como se vai estando em casa, ocupando-se o espaço e alterando a sua configuração primeira, outras vezes ocupam o tempo com conversas e jogos.” (Silva, 2008: 38)

Neste sentido, a animação sociocultural pode servir enquanto uma metodologia no âmbito da intervenção comunitária com grupos culturais específicos, como são exemplo as juventudes.

No âmbito do contexto em volta das juventudes, a reflexão em torno das novas tecnologias revela-se de interesse, principalmente para os/as profissionais que procuram intervir com grupos provenientes desta faixa etária.

## **5. A relação das novas tecnologias da informação e da comunicação com os grupos juvenis**

As dinâmicas e interações sociais têm-se transformado ao longo dos tempos, tendo ganho especial relevo as novas tecnologias no modo como as pessoas e os grupos comunicam entre si e uns com os outros.

Segundo Gadotti (2005), este desenvolvimento tecnológico, em termos de acesso à informação e de estabelecimento de outros modos de comunicação, promoveram novas formas assim como espaços de conhecimento.

Com a globalização das novas tecnologias da informação e da comunicação, e o conseqüente o uso das mesmas, as juventudes aparecem intimamente ligadas aos novos modos de comunicação, recorrendo a meios

“(...) audiovisuais, hipermidiáticas e hipertextuais presentes na sociedade para imprimir suas necessidades, afinidades e desejos, experimentando formas de interação social e pessoal mediadas pelo uso das tecnologias.” (Souza & Ribeiro, 2011: 2).

Na perspectiva destes autores, em qualquer sítio, a qualquer hora, é possível uma pessoa realizar aprendizagens, mas para tal é fundamental contar com os meios tecnológicos necessários e com as competências para usufruir das suas vantagens.

Assim, e tendo em conta que o Ser Humano define-se e relaciona-se de acordo com as possibilidades conferidas pelo desenvolvimento da sociedade, “(...) a relação das juventudes contemporâneas com a cultura e as tecnologias digitais de forma tão notória e recorrente é um sintoma da sintonia entre os sujeitos jovens e a renovação social.” (*idem*: 4).

Para Pais (2005), o acesso a estas tecnologias permitiu que os/as jovens usufríssem de um poder que até então não tinham, dando-lhes um maior reconhecimento assim como maior visibilidade.

Em consonância com este argumento, Souza e Ribeiro indicam que entre as várias formas de comunicação atuais, aquelas que mais se destacam entre os/as jovens são “(...) os *blogs*, os sites de compartilhamento e as redes sociais.” (2011: 2). A maior utilização destas vias de comunicação pelos/as jovens deve-se maior à interatividade que aquelas disponibilizam.

Em sintonia com os autores anteriores, Fumian e Rodrigues (2013) indicam qual a possível razão para que na atualidade as redes sociais tenham o relevo conhecido. Assim, aquilo que torna estas redes atrativas são as dinâmicas e o nível de interação dos indivíduos que as integram.

Por sua vez, Assunção e Matos revelam que os/as adolescentes são o público que mais têm aderido às redes sociais nos últimos anos. De acordo com estas autoras, “(...) o facebook a rede social mais utilizada em todo o mundo, nomeadamente por adolescentes.” (2014: 539).

Dada a importância que as novas tecnologias e as redes sociais emergentes destas têm na sociedade, principalmente nos públicos mais jovens,

é urgente educar para o *online*. Na perspectiva de Araújo, esta necessidade liga-se à “(...) necessidade de educar para o uso e acesso à internet com alguma profundidade, explicitando e explorando os benefícios da tecnologia, mas também os seus riscos e desvantagens.” (2009: 140).

Segundo Araújo (2009), educar para este fim tem o principal objetivo de desenvolver competências tecnológicas que permitam e alarguem o exercício da cidadania.

Assim, importa compreender de que modo as instituições e as organizações estão preparadas para promover este tipo de ferramentas junto da população jovem, principalmente para que esta conheça a variedade de possibilidades que têm ao aceder à informação e comunicação.

Neste sentido, e no contexto específico das dinâmicas de uma casa da juventude, importa compreender como são vividas as juventudes, os modos de relação dos/as profissionais com estes grupos, a relação da tríade educacional num contexto predominantemente não formal, a agenda política na integração e fornecimento de ferramentas às juventudes e ainda o papel mediador (e também configurador) que as novas tecnologias desempenham em todas estas relações.

### **III. PERCURSO METODOLÓGICO**

A investigação e intervenção desencadeadas em contexto de estágio curricular, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, tiveram como principal propósito: a reflexão em torno da construção de uma profissionalidade.

Assim, neste capítulo, tenho como principal intenção empreender uma reflexão em torno dos princípios epistemológicos e dos procedimentos metodológicos que informaram o estágio realizado na Casa da Juventude de Gondomar.

Deste modo, e para responder aos propósitos referidos anteriormente, o presente capítulo encontra-se organizado em quatro partes: 1. Ponto de vista epistemológico, 2. Ponto de vista metodológico, 3. Caminho percorrido em termos de orientações de intervenção/investigação e, por fim, 4. Questões éticas inerentes à intervenção comunitária.

#### **1. Ponto de vista epistemológico**

Para desencadear uma proposta de intervenção foi necessário realizar uma pesquisa cujo objetivo foi conhecer e compreender, em profundidade, as dinâmicas da Casa da Juventude, do seu meio envolvente, dos seus sujeitos (atores/atrizes) e respetivos pontos de vista.

Este procedimento no sentido de conhecer, compreender, pode desencadear a “(...) possibilidade de responder a incertezas. Mas o conhecimento não se reduz a informações; o conhecimento precisa de estruturas para poder dar sentido às informações (...)” (Morin, 1982: 50).

Neste sentido, procuro reportar com detalhe as interações que decorram no contexto de estágio. No entanto, importa não esquecer que as formas de conhecer as realidades, neste caso a realidade específica da CJ de GDM, são organizadas

“(...) no interior de um paradigma: visão do mundo através da qual o conhecimento é filtrado e vigiado, se definem discursos, teorias e modos de conhecer e se estipulam formas de lidar com o imprevisível.” (Silva, 2010: 51-2).

Deste modo, e tendo em conta que, neste contexto, a investigação é indissociável da intervenção, é possível, através da opção paradigmática, apresentar um leque

“(...) aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação/[intervenção] (...) um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que faz o mundo funcionar.” (Bogdan & Biklen, 1994: 52).

Na linha desta lógica, o posicionamento epistemológico de um/a investigador/a ou de um/a interventor/a influencia os próprios procedimentos de investigação/intervenção e é, nesse sentido, que tenciono refleti-los e explicitá-los em todas as fases e procedimentos de investigação/intervenção. Ou seja, e tal como afirma Silva, a “(...) posição epistemológica de quem faz investigação tem influência sobre todo o processo de pesquisa e influencia as opções de método e teóricas posteriores.” (Silva, 2010: 51). A reflexão epistemológica em questão permite-me “(...) debruçar sobre a prática concreta dos[/as] investigadores[/as] no processo de produzir conhecimento científico.” (Santos, 1989: 27).

Desta forma, e por nos encontrarmos no âmbito das Ciências Sociais, particularmente nas Ciências da Educação, o posicionamento epistemológico orientador desta intervenção, e simultânea investigação, vai ao encontro dos pressupostos do paradigma pós-moderno (Santos, 2002). Este paradigma, que aparece no final do século XX, permite observar o mundo e as suas dinâmicas de um modo próprio.

Olhar o mundo desta maneira particular e atenta à produção de significações, é um dos ideais de construção científica intrínsecos às Ciências da Educação, que consistem na atribuição de importância e significância aos saberes dos/as atores/atrizes sociais. Por outras palavras,

“(...) as ciências sociais têm por objecto real um objecto que fala, que usa a mesma linguagem de base de que se socorre a ciência e que tem uma opinião e julga conhecer o que a ciência se propõe conhecer.” (Santos, 1989: 33).

Neste sentido, o mundo social é o objeto alvo do meu interesse, principalmente no que diz respeito aos seus indivíduos em interação, tornando o acesso a estes modos de viver e de conceber o mundo uma possibilidade de o conhecer e compreender. Só assim é possível pensar uma intervenção adequada aos contextos e aos seus agentes.

De acordo com esta lógica, a ciência é uma construção que, neste caso em específico, se procura constituir através da dupla rutura com o senso comum, ou seja, do

“(…) «conhecimento vulgar» (…) [que são] formas de conhecimento falso com que é preciso romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido. A ciência constrói-se (…) contra o senso comum e, para isso, dispõe de três actos epistemológicos fundamentais: a ruptura, a construção e a constatação.” (*idem*: 33).

O modo como percebemos o mundo e os indivíduos é o resultado de construções sociais “(…) que precisamente nos permitem reconhecê-los e identifica-los.” (Nunes, 1984: 34). Assim, as ruturas com o senso comum devem ser asseguradas, tanto no caso do/a investigador/a ou do/a interventor/a, no que diz respeito à sua familiaridade e proximidade com os contextos, como no que concerne às informações recolhidas no contacto com o terreno e com os seus sujeitos. De acordo com estes padrões, e apesar de se construir através do senso comum, a ciência e a produção de conhecimento científico

“(…) representa[m] uma outra maneira de «ler» o real (…). Implica um outro código de leitura; implica, portanto, a construção de outros «objectos», que não os que nos servem para «ler» o real do dia-a-dia.” (*idem*: 35).

Deste modo, e perante as complexidades sociais e culturais que se apresentam ao/a investigador/a ou interventor/a no contacto com os contextos, é fundamental que este/a se socorra a orientações epistemológicas inerentes ao seu *habitus científico* (Bourdieu, 2004). Este cuidado advém do facto destas normas epistemológicas regerem “(…) o confronto do/[a] cientista com o mundo exterior, ou seja, entre a teoria e a experiência, mas também com outros/[as] cientistas, permitindo antecipar a crítica e refutá-la.” (Bourdieu, 2004: 115).

Por outras palavras, as normas epistemológicas subjacentes a determinado modo de conhecer constituem o *habitus científico* (Bourdieu, 2004) que, por sua vez,

“(…) organiza a adesão a um campo de saber, a um conjunto de metateorias, e essa adesão é organizadora de tomadas de decisão a vários níveis, nomeadamente no que diz respeito a métodos e à construção da teoria.” (Silva, 2010: 54).

Nesta linha, este *habitus* constitui-se enquanto forma de poder simbólico (Bourdieu, 2004), uma vez que este tipo de poder “(…) exerce-se apenas sobre

agentes que têm as categorias de percepção necessárias para conhecer e reconhecer.” (Bourdieu, 2004: 79).

O poder simbólico (Bourdieu, 2004) determina ainda o capital simbólico (Bourdieu, 2004), enquanto forma de adesão a um saber e respetivo reconhecimento de um determinado campo científico, composto por “(...) categorias de percepção específicas que lhes permitem fazer as diferenças pertinentes, conformes ao princípio de pertinência constitutivo do *nomos* do campo.” (*idem*: 80).

Assim, as regras epistemológicas, restritas e implícitas a um determinado campo científico e particulares de um *habitus científico* (Bourdieu, 2004) específico, resultam de construções sociais que visam orientar o/a investigador ou interventor/a relativamente ao modo de ver o mundo, isto é ao modo de encarar

“(...) as tendências imanentes desse mundo, o futuro provável desse mundo, aquilo que não pode acontecer (o impossível) ou aquilo que tem hipóteses, maiores ou menores, de acontecer (o provável) ou ainda, mas é mais raro que esteja em posição de o fazer, aquilo que deve necessariamente acontecer (o certo).” (*idem*: 87).

Desta forma, o campo científico das Ciências da Educação resulta de uma construção decorrente de variáveis históricas. Dito de outro modo, o *habitus científico* (Bourdieu, 2004) derivado deste campo científico resulta de lutas anteriores. Estas últimas permitiram estabelecer e vincular o “(...) primado da teoria e a (...) existência de um método consciente e permanentemente sujeito a revisão crítica.” (Canário, 2003: 2), enquanto particularidade do modo de conhecimento e de reconhecimento das Ciências da Educação.

As Ciências da Educação estão familiarizadas com o facto do seu campo disciplinar “(...) não ser definido por um “território” de factos sociais, mas sim pelo modo de articular como [se] “olha” e se posiciona face a esse “território”. (*idem*: 13). Para além disso, orienta-se pela procura de respostas pertinentes à sociedade para promover ou proporcionar autorreflexão sobre esta última, de forma a transformar as suas condutas através do conhecimento desenvolvido sobre as mesmas (Canário, 2003).

Este modo de conceber a investigação e respetiva intervenção vai ao encontro do argumento de Santos, no que diz respeito à forma como é encarado

o conhecimento científico que, neste caso, consiste “(...) [n]uma prática socialmente organizada. O social, longe de ser externo à racionalidade da ciência, é constitutivo dela.” (2002: 1).

Desta forma, nesta investigação/intervenção procuro mobilizar uma abordagem qualitativa, enquanto forma de conhecer um contexto em específico. A pertinência desta abordagem prende-se com o facto de esta privilegiar

“(...) uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva.” (Moresi, 2003: 8-9).

De maneira a corresponder a estes ideais, e com vista a dar rigor e validade a este trabalho, é meu objetivo a regulação através da objetividade forte, sendo que esta

“(...) assenta em dois pilares: na aplicação criteriosa dos métodos de investigação e na explicitação das condições pessoais, sociais e organizacionais que possibilitam, constroem ou orientam a produção de conhecimento.” (Santos, 2002: 2).

Ou seja, aquilo que aqui se procura diferenciar é que o conhecimento produzido, através desta investigação/intervenção, é representativo de um contexto em específico, dos seus sujeitos e das suas interações, tal como do modo como, enquanto investigadora/interventora, olho a realidade e através de que “lentes” vejo essa mesma realidade.

As “lentes” que um/a investigador/a ou interventor/a utiliza para conhecer um contexto específico, podem ser encaradas como «(...) “standpoint” – a morally and scientifically preferable grounding for our interpretations and explanations of nature and social life.” (Harding, 1986: 26) – que informam este/a profissional sobre a realidade. Neste sentido, a investigação que aqui se procura desencadear tem como base a

“(...) questão da objectividade, como conhecimento situado (Haraway, 1988) (...) [que] procura reflectir sobre o modo como se conhece e este não é inseparável de quem conhece e da sua biografia que integra o processo, desde a indagação inicial até a construção do texto.” (Silva, 2010: 54).



Perante este panorama, ganha relevo a abordagem fenomenológica, uma vez que a sua linha de orientadora baseia-se na atribuição de significados às dinâmicas dos indivíduos, às suas formas de ação e aos fenómenos que advêm dessas dinâmicas. Neste sentido, aquilo que se pretende é “(...) compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares” (Bogdan & Biklen, 1994: 53).

## **2. Ponto de vista metodológico de investigação**

Para corresponder ao campo da procura social e de acordo com os pressupostos epistemológicos acima referidos, procedi a leituras exploratórias a relatórios de estágio desenvolvidos no âmbito do mestrado em Ciências da Educação. Acima de tudo, foquei a minha reflexão em torno de trabalhos realizados em casas da juventude, intervenção com jovens e em particular no domínio de intervenção comunitária. Para além disso, e tal como é perceptível no capítulo anterior, procurei ainda compreender as questões inerentes à reflexão sobre as juventudes.

Neste sentido, a pesquisa em questão procurou compreender e problematizar o tipo de trabalho desenvolvido pelas Ciências da Educação no âmbito das casas da juventude, o tipo de trabalho que estes contextos realizam com as comunidades jovens, tal como a forma como se desenrolaram os contactos com as instituições ao nível do estágio curricular, as questões sociais vivenciadas, e ainda de que modo são abordadas e refletidas as questões das juventudes no contexto atual, assim como outros fatores emergentes e pertinentes associados a estes grupos sociais.

Para além disso, estas leituras são uma primeira forma de rutura com o senso-comum, dado que me permitem refletir sobre os contextos a partir de outro ponto de vista, desconstruindo aqueles que eram os meus preconceitos face às Casas da Juventude – enquanto contextos que sobressaem pelo trabalho que desenvolvem com jovens – e aos modos de atuação dos profissionais destas áreas.

Com base nestas reflexões, surge a possibilidade de contactar e intervir no âmbito de um CJ, sendo esta possibilidade resultante do meu interesse pessoal em relação a contextos de educação não-formal e que visam o empoderamento individual e social, tal como da sua pertinência para o âmbito

da intervenção comunitária. Estes contactos institucionais suscitaram a reflexão em torno da questão: como poderá ser a profissionalidade das ciências da educação, ao nível da intervenção com as comunidades jovens, no contexto referido.

Assim, formulei a investigação/intervenção de modo a orientar os contactos institucionais e de forma a poder compreender e corresponder aos objetivos por mim delineados:

“O meu principal objetivo, através deste estágio curricular é observar, interagir e intervir com os/as jovens e restante comunidade que usufrua do espaço desta casa da juventude. Inicialmente, pretendo conhecer possíveis formas de atuação em contextos como a CJ GDM, tendo por referência o percurso e o modo de trabalho da coordenadora do contexto em questão, dada a sua formação no âmbito das Ciências da Educação. Desta de forma, procurarei refletir a minha profissionalidade em contexto de uma CJ. Para além disso, procurarei desencadear um projeto de intervenção que me permita por em prática competências desenvolvidas ao longo da licenciatura assim como do mestrado em Ciências da Educação e desenvolver outras competências e aptidões profissionais.” (Notas de Terreno: 4-5).

De forma a corresponder a estas intenções, foi necessário eleger um método de investigação/intervenção antecipando a respetiva articulação com técnicas e com modos de análise da informação (Silva & Pinto, 1986) que se adequassem e adaptassem aos objetivos do trabalho em questão.

Neste sentido, o método etnográfico é aquele que se enquadra com as intenções desta investigação/intervenção, uma vez que me possibilita “(...) imergir um pouco mais no mundo onde as pessoas estão imersas e de olhar as coisas de perto.” (Silva, 2010: 70). Willis e Trondman corroboram com este argumento no *Manifesto sobre a Etnografia*, onde estes declaram que o método em questão proporciona

“(...) o registo sensível do modo como a experiência e a cultura indicam, bem como ajudam a construir, mudança social e estrutural profunda, mas essa mudança e continuidade na mudança têm que ser conceptualizadas em formas não contidas nos próprios dados etnográficos.” (2008: 217).

A importância deste método está subjacente ao facto deste possibilitar-me, enquanto investigadora/interventora, refletir e trabalhar sobre situações imprevisíveis, e ainda “(...) conhecer as práticas culturais e sociais que são

visíveis nos quotidianos, ao mesmo tempo que possibilita ver as flutuações, as tendências e a história.” (Silva, 2010: 70).

A mobilização deste método, pelo menos de forma autêntica, implica uma estadia prolongada no terreno, caso contrário não será possível compreender em profundidade os contextos, os sujeitos e as suas interações. Silva realça este facto na sua obra – intitulada da *Da Casa da Juventude aos Confins do Mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis* – quando refere que o contacto com o terreno deve ser prolongado, sendo “(...) uma condição que é inerente ao método etnográfico, ainda que esta estadia seja a garantia da autoridade etnográfica para chegar à verdade (...)” (*idem*: 72).

Contudo, o contacto com o terreno que aqui se procura refletir teve a duração de 6 meses – à volta de 400 horas de estágio, significando, por isso, um contacto relativamente prolongado com o terreno. Neste sentido, procurei mobilizar as técnicas principais deste método.

As técnicas inerentes a este método consistem na observação participante e na escrita de notas de terreno (NT). A utilização destas técnicas diz respeito à sua pertinência, uma vez que, e no caso da observação participante, proporciona uma forma privilegiada de conhecer e de ter acesso direto às perspetivas dos sujeitos do contexto, a partir do exercício de uma escuta ativa em relação aos contextos e às suas interações. Estas considerações encontram-se assentes nos discursos de Silva e Pinto quando estes afirmam que a observação participante permite a “(...) obtenção de informações sobre comportamentos, discursos e acontecimentos observáveis mas que passam despercebidos à consciência explícita dos actores sociais.” (1986: 141).

Relativamente às notas de terreno, estas permitem reportar, através de uma descrição intensiva e detalhada, os lugares de observação, as entradas no terreno, as interações com e dos seus sujeitos. Segundo Bogdan e Biklen esta técnica deixa espaço para que o/a investigador ou interventor/a possa “(...) captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas (...) [, assim como] o ponto de vista do/[a] observador/[a], as suas ideias e precauções.” (1994: 152).

De acordo com esta perspetiva, procuro refletir através das notas de terreno<sup>7</sup> os lugares, os períodos de ação institucional e os públicos, alvo de observação e com quem interagi. Neste sentido, as notas de terreno escritas ao longo do processo de estágio deram conta de cerca 400 páginas, que incluem fotografias e referências às publicações feitas na página de facebook da casa da juventude em questão.

De forma a auxiliar estas técnicas, assim como a corresponder às intenções desta investigação/intervenção, houve a necessidade de se realizar quatro entrevistas (ENT1,2,3,4) a quatro profissionais do contexto – a coordenadora e técnica superior da CJ; e a três assistentes técnicas da CJ: a primeira com formação em animação cultural; a segunda com formação em turismo e informática; e a terceira com formação em psicopedagogia – devido ao envolvimento que estas têm no contexto e ao conhecimento privilegiado que me podem disponibilizar sobre o mesmo.

A técnica em questão demonstrou-se pertinente devido ao facto de tratar-se de um meio de comunicação que implica “(...) uma situação social onde se desenrola uma relação face a face (...)” (Gonçalves, 2004: 73) e que, através da linguagem dos sujeitos, permite o/a investigador/a e interventor/a “(...) desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994: 134).

A mobilização desta técnica complementar também deveu-se ao facto das técnicas anteriormente utilizadas se mostrarem insuficientes para desenvolvimento e aprofundamento de uma reflexão sobre esta casa da juventude e sobre o trabalho dos/as profissionais das Ciências da Educação neste contexto.

Em sintonia com este argumento, Bogdan e Bilken referem que em

“(...) investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas (...) em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.” (*ibidem*).

Na ótica destes autores, as entrevistas podem variar conforme o grau de estruturação, isto é podem ser de tipo estruturadas, semiestruturadas/semi-diretivas e ainda não estruturadas. No âmbito deste trabalho, utilizei a entrevista

---

<sup>7</sup> As notas de terreno, resultantes da observação participante, não se encontram disponíveis em apêndice a este trabalho devido ao caráter pessoal das mesmas.

de tipo semiestruturada, na medida em que é através do guião<sup>8</sup> com questões orientadoras que

“(...) as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.” (*idem*: 135).

Na elaboração dos guiões das entrevistas tive em consideração tópicos orientadores que me permitissem aceder ao ponto de vista dos profissionais, no que diz respeito:

- o tipo de relação que esta casa, assim como os/as funcionários/as, estabelecem com os/as utilizadores/as;
- a importância da utilização do facebook no trabalho com os/jovens, tal como com a restante comunidade;
- e ainda, o modo de funcionamento da casa da juventude desde o seu surgimento, planificação de atividade, etc.” (Guião de entrevista 1, 2, 3 e 4).

Para a realização das entrevistas marcamos uma data específica, uma vez que estas realizaram-se no último mês de estágio, de acordo com as disponibilidades das entrevistadas. Para além disso, pedi-lhes autorização para utilizar o gravador, com a justificação de que este dispositivo possibilitar-me-ia prestar mais atenção àquilo que me estavam a comunicar e ainda ser fiel aos seus discursos, sem interpretações prévias das informações partilhadas.

De maneira a garantir o sucesso das entrevistas, procedi à verificação do gravador, com intuito de garantir o seu funcionamento, na medida em que, e por motivos éticos, as entrevistas só se podiam/deviam realizar uma vez aos mesmos sujeitos.

Ainda importa salientar que, o estágio em questão realizou-se em conjunto com uma colega de curso. Neste sentido, e tendo em conta que ambas partilhávamos o interesse de entrevistar a coordenadora da CJ, procuramos realizá-la em conjunto de maneira a não saturar a entrevistada com o mesmo assunto repetidas vezes.

O consentimento informado das entrevistas realizou-se oralmente e foram gravados antes da entrevista começar. Estas preocupações éticas estavam

---

<sup>8</sup> Encontram-se em CD-ROM, no apêndice II os quatro guiões de entrevistas mobilizados neste trabalho.

escritas no início do guião da entrevista, de maneira a conseguir dizer as informações essenciais a cada entrevistada. Neste sentido, expliquei a cada uma das entrevistadas que é

“(…) importante referir que salvaguardamos os seus interesses:

- a confidencialidade;
- sempre que sentir pouco à vontade pode parar a entrevista;
- responde apenas às perguntas a que estiver disposta;
- o envio da transcrição da entrevista, caso pretenda alterar alguma informação;
- e as informações partilhadas apenas serão utilizadas no âmbito deste trabalho.

Está pronta para iniciar a entrevista?” (Guião de entrevista 1, 2, 3 e 4).

Depois de obter o consentimento, o passo seguinte à realização das entrevistas consistiu na transcrição<sup>9</sup> das mesmas. A primeira entrevista foi aquela que durou mais tempo, ou seja, teve a duração de cerca de uma hora, enquanto que as duas que se seguiram tiveram um guião com menos questões e duraram entre seis a oito minutos. A última entrevista que, por sua vez, tinha uma extensão de guião semelhante à primeira, durou cerca de 22 minutos. De um modo geral, todas as entrevistas tiveram entre duas a quatro pausas devido a diversos fatores.

Algo que se salientou na realização das três primeiras entrevista foi o constrangimento causado nas entrevistadas devido à presença do gravador. Tal situação é evidenciada nas notas de terreno:

“De seguida, fiz a primeira questão: “Quando iniciou o seu trabalho na CJ, como era esta e como a caracteriza agora?” (Guião de entrevista nº 1) e esta pediu-me para parar a gravação para poder elaborar uma resposta. Neste sentido, a primeira gravação tem 2 minutos e 27 segundos. Assim que esta se mostrou segura daquilo que ia responder, fez-me sinal para voltar a gravar.” (NT: 345);

“Após fazer a primeira questão a MCP pediu para parar o gravador para que pudesse elaborar uma resposta, uma vez que esta não sabia quais eram as suas funções enquanto animadora cultural na casa da juventude. Esta primeira gravação durou 1 minuto e 25 segundos.” (*idem*: 347);

“Fiz a primeira questão e esta respondeu-me normalmente. Quando parti para a segunda questão, mais ligada ao modo como a formação desta se inseria na casa, esta começou por responder. No entanto, sentiu-se intimidade e, por isso, pediu-me para

---

<sup>9</sup> As entrevistas transcritas não se encontram disponíveis em apêndice a este relatório dado caráter pessoal das mesmas.

por pausa no gravador porque queria pensar melhor na resposta. Esta primeira gravação durou cerca de 2 minutos e 25 segundos.” (*idem*: 349).

A última entrevista realizada também teve várias pausas, mas estas deveram-se a fatores externos:

“Esta 4ª gravação durou cerca de 9 minutos e 17 segundos, fazendo um total de 21 minutos e 33 segundos de entrevista. Ao contrário do que aconteceu nas entrevistas anteriores, as interrupções desta deveram-se a fatores externos.” (*idem*: 352).

Posterior aos procedimentos de recolha de material empírico, o seguiu-se a mobilização de mais uma técnica auxiliar – a **análise de conteúdo**, ou seja, “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações.” (Bardin, 2011: 33).

A utilização desta técnica permite a realização de inferências, através da construção e identificação de dimensões/categorias de análise retiradas do material empírico. Segundo o ponto de vista de Bardin, esta técnica de análise permite “(...) classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial.” (2011: 39).

Esteves também considera que esta ferramenta dá a possibilidade de categorizar a informação, identificando-a e restringindo “(...) após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos de investigação.” (2006: 109).

Em primeiro lugar, e de maneira a categorizar todo o material empírico, tornou-se fundamental efetuar uma leitura flutuante em torno do mesmo, indiciando o tipo de categorização a utilizar, os indicadores e as respetivas unidades de registo. Assim, a tipologia de categorização que utilizada consistiu numa análise de avaliação ou temática (Esteves, 2006). De acordo com Esteves, esta tipologia de categorização caracteriza-se pelo facto de criar

“(...) categorias que acolham unidades de registo com carga avaliativa, no sentido de se vir a estabelecer a direcção e a intensidade das atitudes dos(s) sujeitos(s) em relação a determinados objectos.” (*idem*: 111).

As categorias resultantes desta análise de conteúdo<sup>10</sup>, são válidas e fiéis em termos da sua exclusividade, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade (Bardin, 2011). Ainda que em termos da exclusividade e exaustividade possa haver alguma ambiguidade na categorização, uma vez que há categorias/dimensões que têm alguma correlação.

De qualquer maneira, e através destes cuidados assim como da organização da informação em categorias de análise, torna-se possível fazer uma segunda rutura com o senso comum, dado que há afastamento em relação ao material empírico.

No decorrer dos procedimentos de investigação/intervenção, as questões éticas que emergiram permitiram-me, enquanto investigadora/interventora, refletir sobre o modo como lidava com as pessoas com quem interagiu e com os seus direitos enquanto cidadãos/ãs.

Desta forma, e tal como referi anteriormente, procurei assegurar o consentimento informado em todos os procedimentos de investigação/intervenção, salvaguardando a respetiva “(...) protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos (...)” (Bogdan & Biklen, 1994: 75). Esta atenção focou-se tanto na produção das notas de terreno, como na realização das entrevistas, sendo protegida a identidade das pessoas que cederam as entrevistas e colaboraram comigo ao longo do estágio.

### **3. Caminho percorrido em termos de orientações de intervenção/investigação**

Todos os processos de formação são marcados por algumas dificuldades e facilidades, por pontos altos e pontos baixos. Deparei-me com a primeira dificuldade em Setembro quando era suposto iniciar o estágio, uma vez que a instituição que tinha contactado anteriormente não podia receber, no momento, estagiários/as.

Neste sentido, e através dos órgãos de gestão da FPCEUP, entrei em contacto com a CJ de Gondomar. No entanto, na primeira reunião, ficou claro

---

<sup>10</sup> Relativamente à análise de conteúdo, encontra-se em CD-ROM duas tabelas resultantes do uso desta técnica: Apêndice I – Atividades realizadas na CJ de GDM, Apêndice III – análise às entrevistas transcritas.



que não poderíamos desenvolver um projeto de acordo com os referenciais da intervenção comunitária. Porém, ficou acordado que os contactos iniciais serviriam para conhecer o espaço, os/as agentes do terreno, assim como as suas dinâmicas. Ou seja, o primeiro mês seria aproveitado numa lógica de diagnóstico para, então, refletir em torno de um projeto em específico.

Neste sentido, e de acordo com Capucha, através do conhecimento do contexto e das suas dinâmicas

“(...) devem resultar (...): a definição das finalidades e orientações para a mudança e uma primeira identificação dos recursos, de modo a aquilatar da exequibilidade de tais orientações e finalidades. Numa terceira etapa definem-se dois outros elementos (...) que são os objectivos da intervenção e os mecanismos de gestão do processo.” (2008: 17).

Através dos procedimentos de investigação/intervenção, refletidos nos pontos anteriores, tornou-se possível efetuar este conhecimento mais aprofundado relativamente ao contexto.

Tratando-se de um processo de estágio, também recorri a metodologias participativas enquanto estratégia e forma de orientação dos procedimentos de intervenção, que se pretendiam definir numa lógica pró-activa, ecológica e comunitária da intervenção.

De acordo com o paradigma de intervenção ecológica, esta perspetiva torna-se pertinente num contexto como a da casa da juventude, porque atribui valor aos contextos em que os/as atores/atrizes do terreno se encontram inseridos.

Neste sentido, um projeto de intervenção não pode ser pensado sem ter como base da reflexão os sujeitos e os seus contextos, uma vez que é em contexto que os indivíduos se desenvolvem e constroem os seus percursos. Tal como defende Menezes, os sujeitos e a evolução dos seus percursos estão subjacentes ao contexto, na medida em que as questões sociais que se procura dar resposta

“(...) «estão embebidas num contexto sociocultural, e deste modo, variam em função do género, classe, cultura e período histórico» (Schulenberg, Maggs & Hurrelman, 1997, p. 5) (...).” (2005: 97).

A perspectiva de Bronfenbrenner (1986) alcança relevância no que diz respeito à impossibilidade de separar um comportamento de um contexto, visto que é nesse meio que esse comportamento deve ser compreendido. Desta forma, a intervenção, tal como a investigação, deve procurar refletir as pessoas nos seus contextos e ainda envolve-las nos procedimentos de construção e desenvolvimento de projetos.

Assim, e percecionando a intervenção segundo esta abordagem ecológica do desenvolvimento humano elaborada por Bronfenbenner (1986), é possível compreender o desenvolvimento humano através da reflexão em torno do modo como os sujeitos se constituem e interagem ao nível dos seguintes ecossistemas: “(...) o microssistema, o mesossistema, o exossistema, o macrossistema e o cronossistema.” (Menezes, 2010: 32).

Nestes termos, pudemos contactar com o modo como as pessoas estabelecem relações no que diz respeito: aos microssistemas – aos lugares e instituições onde os sujeitos participam de forma direta, ou seja, as relações em casa, com a escola, com os bairros onde se encontram inseridos/as, com restante município e, neste caso, ainda com a casa da juventude; ao mesossistema – enquanto sistema representativo das relações entre os microssistemas, ou seja, na relação dos pais e das crianças/jovens com a escola, as relações existentes entre os crianças/jovens e outros utilizadores/as e com casa da juventude; ao exossistema – enquanto contextos de tomada de decisão que afetam a vida dos sujeitos que não estão diretamente implicados, como é exemplo as decisões ao nível da junta de freguesia/câmara municipal e de outras instituições com as quais a casa da juventude trabalha; ao macrossistema – enquanto questões transversais que atravessam as sociedades e os contextos, como pode ser exemplo a cultura de bairro que leva ao fechamento destas pessoas em relação à restante sociedade e que criam grande impacto também nas relações destes com outras instituições que estão fora do bairro e que procuram contornar estas questões culturais; ao cronossistema – que se refere a marcos importantes que têm implicações na forma como interagimos uns com os outros, como é exemplo a crise política, económica, cultural e social que afetam a forma como ocorrem as dinâmicas da comunidade e a das instituições que procuram intervir nelas.

Neste sentido, ganha mais valor a implicação dos sujeitos em termos coletivos nas tomadas de decisão e respetiva ação, dando possibilidade para que o desenvolvimento daí resultante não seja apenas em termos individuais mas também

“(...) que os grupos sociais, as instituições e as comunidades são também autores no processo de produção de significados e de implementação de projetos de ação sendo desejável intervir no sentido da sua capacitação e empoderamento” (Menezes, 2007: 35).

Para alcançar tais propósitos, é essencial estabelecer princípios relacionais de tipo horizontal que assegurem a confiança, o debate em torno dos problemas e ainda que permitam a implicação e a participação dos sujeitos, enquanto ferramentas de intervenção.

Consequentemente, e visto que em termos de estágio curricular há um longo período de contacto com o terreno, torna-se pertinente cruzar esta metodologia participativa com o recurso ao método etnográfico. Isto porque através da observação participante e das notas de terreno, referidas anteriormente, é possível refletir sobre a ação e aprofundar o conhecimento sobre os sujeitos e os contextos em que se encontram inseridos.

Neste sentido e com base nestes pressupostos, desenvolvi uma análise SWOT a partir daquilo que observei durante a minha estadia no terreno. Este diagnóstico indicou pontos fortes e fracos, oportunidades, ameaças, respetiva hierarquização das prioridades e possíveis linhas de ação para delinear um projeto de intervenção. Por outras palavras, este recurso permitiu-me compreender em termos de diagnóstico que tipo de trabalho, de problemas e necessidades poderia focar para desenvolver o projeto.

Assim, encontrei enquanto ponto forte – “(aspectos positivos no contexto, objectivos e resultados alcançados).” (Capucha, 2008: 20) – o trabalho estruturado da CJ de Gondomar e as diversas atividades por esta desenvolvidas, como forma de ocupação dos tempos livres, da promoção do lazer e da cultura das crianças e dos/as jovens do referido município e ainda do investimento na educação não-formal destes/as cidadãos/ãs.

Por outro lado, enquanto pontos fracos – “(aspectos negativos, objectivos não atingidos, bloqueios e dinâmicas de resistência à mudança)” (*ibidem*) –

configura-se essa mesma estrutura, uma vez que é muito sólida, rígida e fixa, que acaba por dificultar e limitar que se configurem outros projetos em seu redor para além daqueles já constam no plano anual de atividades.

Do ponto de vista das oportunidades – “(aspectos da envolvente que podem ser aproveitados e potenciados)” (*ibid.*) – considero que é um espaço que oferece um conjunto de respostas à população do município, desde as crianças aos adultos, no sentido das aproximar das novas tecnologias e, por isso, levando-os a fazer parte da chamada rede social. Desta forma, vejo enquanto áreas importantes para reflexão: a relação dos/as profissionais da CJ com o *facebook* principalmente, no que diz respeito, à grande necessidade de partilhar nesta rede social tudo aquilo que é realizado por esta; e ainda o reconhecimento da parte das crianças e dos/as jovens deste contexto face às chamadas culturas de *comic con*, no que concerne ao grande interesse que os/as utilizadores/as da CJ atribuem às animes, manga, series de televisão americanas, videojogos *online*, entre outros. Para além destas, ainda é possível identificar enquanto oportunidade para dinamizar o contexto, os pedidos aleatórios das escolas públicas e privadas do município em questão para desenvolver atividades complementares às temáticas trabalhadas na escola, mas sendo estas numa lógica de educação não-formal.

No que diz respeito às ameaças – (aspectos da envolvente que podem vir a dificultar a prossecução dos objectivos)” (*ibid.*) – encaro o tipo de liderança da responsável da casa como algo que pode dificultar a evolução das pessoas com quem trabalha, uma vez que não emancipa e autonomiza os/as seus/suas trabalhadores/as no sentido destes poderem trabalhar sem a sua supervisão aquando da sua ausência. Com isto quero dizer que se trata de um tipo de liderança que deixa os/as funcionários/as limitados/as única e exclusivamente às ordens lhes são dadas e ao cumprimento de tarefas.

Nesta perspetiva, o meu projeto procurou focar a importância atribuída aos/às profissionais da CJ em questão, relativamente ao uso do *facebook*<sup>11</sup> como forma de divulgação do trabalho feito pelos/as seus/suas utilizadores/as e

---

<sup>11</sup> Através das entrevistas realizadas foi possível compreender a importância da rede social no trabalho com jovens. Deste modo, encontra-se na apresentação das Atividades transversais ao percurso de estágio, a reflexão sobre a importância atribuída pelas profissionais deste contexto à utilização desta rede.

enquanto ferramenta de intervenção com jovens. No entanto, inicialmente foquei-me na criação de um clube onde as crianças e os/as jovens pudessem debater os seus interesses relativos à *cominc con*, mas devido à estrutura rígida da instituição seria difícil marcar os encontros, por isso, deixei de parte essa ideia.

Esta situação revela a pertinência da avaliação, na medida em que, e de acordo com o argumento de Capucha, a

“(...) avaliação do processo e os próprios resultados da actividade desenvolvida podem fazer com que se anulem acções que se revelem desnecessárias ou contraproducentes, bem como com que se lancem outras não previstas inicialmente.” (2008: 40).

#### **4. Questões éticas inerentes à intervenção comunitária**

O contacto com a instituição deu-nos a conhecer as valências que esta alberga e o tipo de ações que mobiliza junta da população jovem. Dado que este estágio foi partilhado com uma colega de domínio, em termos de reflexão sobre esta experiência, importa salientar que foi necessário estipular em que vertentes gostaríamos de refletir no relatório de estágio.

Neste sentido, por uma questão de interesse pessoal procurei focar a minha atenção sobre o modo como os/as profissionais da CJ de GDM procuram utilizar o facebook no trabalho com jovens, enquanto a colega procuraria refletir uma a perspetiva dos jovens da casa quando veem partilhadas fotografias de trabalhos em que participaram.

No entanto, e de acordo com esta lógica de intervenção/investigação, foi necessário ter em consideração, para além das questões éticas ligadas ao consentimento informado e à confidencialidade, a ética do cuidado. Este foco ético advém do facto de esta intervenção, ao nível das questões comunitárias, assumir que o “(...) mais importante reside no respeito incondicional pelo outro, na sua liberdade, dignidade e diferença.” (Perdigão, 2003: 487).

Tendo em conta que a população jovem vive sobre o signo das indecisões e incertezas face ao futuro que querem seguir, a reflexão da prática profissional em relação à ética do cuidado, seja no que diz respeito às questões da investigação ou da intervenção, é fundamental uma vez que esta ética “(...)

privilegia precisamente este aspecto do ser-com-o(s)-outro(s)-no-mundo característico de todo e qualquer ser humano enquanto ser-aí.” (*idem*: 491).

Assim, os capítulos que se seguem servem para debater, em termos teóricos e práticos, as questões inerentes aos diversos tipos de atividades em que participei nesta instituição, tornando possível também uma reflexão e discussão sobre os pontos positivos e negativos das várias atividades, possíveis linhas de ação com vista a superar as dificuldades e ainda sobre a importância do uso do facebook de acordo com a perspectiva das profissionais da CJ em questão no trabalho com a comunidade jovem.

#### **IV. AS DINÂMICAS EDUCATIVAS SUBJACENTES AO PERCURSO DE ESTÁGIO NA CJ DE GDM**

O estágio em reflexão decorreu no ano letivo 2015/2016, entre os meses de Outubro e Março, tendo a duração de cerca de 6 meses. Através da descrição dos acontecimentos vivenciados desde o primeiro dia, foi possível categorizar as dinâmicas mais comuns da CJ em 7 grandes grupos de atividades<sup>12</sup>, sendo estes: 1. Oficinas e Ateliês orientados pelo Plano Anual de Atividades das Casas da Juventude; 2. Atividades temáticas com instituições educativas formais e não formais; 3. Épocas festivas – atividades comemorativas; 4. Ações formativas; 5. *Workshops*; 6. Colónias de férias; e, por fim, 7. Atividades transversais ao percurso de estágio.

Tendo em conta que não foi possível desenvolver um projeto de intervenção serão refletidas, de seguida, as dinâmicas em que participei, no que diz respeito ao desenrolar de cada um dos grupos de atividades enunciados anteriormente, assim como das outras atividades que constituíram os mesmos.

##### **1. Oficinas e Ateliês orientadas/os pelo Plano Anual de Atividades das Casas da Juventude de Gondomar**

Desde o ano de 2009 que as Casas da Juventude de Gondomar começaram a elaborar o Plano Anual de Atividades (PAA) que, por sua vez, consistia numa proposta de trabalho, orientada por um tema em específico. Este tema iria guiar um conjunto de atividades para os públicos destas casas num determinado período.

Neste percurso foi possível contactar com dois PAA, sendo um respetivo ao ano de 2014 e o outro ao ano de 2015.

O ano de 2014 foi marcado pela realização de atividades em volta da temática das Tradições. Neste sentido, e no âmbito do PAA de 2014, as Tradições surgem enquanto tema central das atividades, com a intenção alcançar os seguintes objetivos: “(...) Divulgar as tradições junto de diferentes

---

<sup>12</sup> Estas atividades encontram-se apresentadas de uma forma sucinta. Neste sentido, e para uma maior compreensão está disponível em CD-ROM, os apêndices I – tabela de atividades – e o IV – imagens e fotografias – que permitem compreender de uma forma mais aprofundada as circunstâncias e os resultados inerentes às referidas atividades.

públicos; (...) Promover o conhecimento e o gosto pela cultura portuguesa e pelas tradições.” (PAA, 2014: 4).

Para cada mês deste ano foram atribuídos provérbios característicos das tradições portuguesas, e particularmente gondomarenses, dando uma lógica cultural às atividades que se iriam desenvolver.

Relativamente ao ano de 2015, este foi dedicado às “grandes invenções da Humanidade” enquanto tema orientador na elaboração e desenvolvimento de atividades para as Casas da Juventude do município de Gondomar. Assim, e em concordância com esta temática, é defendido no plano em questão que a importância das invenções da humanidade está ligada ao percurso que estas tomaram com a evolução dos tempos. Tal como é referido, em

“(…) 150 000 anos, a Humanidade percorreu um longo caminho. O nascimento das grandes religiões, a ascensão e queda de impérios, as invenções, as mudanças de paradigma nos modos de pensar, governar e produzir são questões incontornáveis no processo evolutivo do Homem na Terra. As ideias e as inovações que mudaram a nossa forma de viver e moldaram o mundo actual dão, assim, o mote para o Plano de Atividades 2015 das Casas da Juventude do Município de Gondomar, através do qual se propõe a dinamização de uma vasta gama de atividades que possam abranger e ir de encontro aos interesses dos diferentes públicos que frequentam estes equipamentos.” (PAA, 2015: 4).

Deste modo, foram planeadas e desenvolvidas um conjunto de atividades, com vista a corresponder a esta temática. No que diz respeito ao primeiro trimestre do ano 2015, as grandes invenções trabalhadas foram: a bússola, o relógio mecânico, e a imprensa.

Assim, importa realçar que no período de outubro a março, e em concordância com o PAA 2014 e 2015, desenvolveu-se dois tipos de atividades: Oficinas de Expressão Plástica e um Ateliê de Escrita criativa.

### **1.1. Orçamento disponibilizado para a realização**

Para desenvolver ambos os planos, encontra-se no final dos mesmos uma previsão de orçamento para a realização das atividades previstas e outras que se mostrem pertinentes.

Neste sentido, a questão orçamental mostra-se aqui pertinente, uma vez que perante a atual crise económica é importante compreender o modo como



são organizadas e geridas as dinâmicas das instituições em geral, assim como das instituições que têm a tutela de contextos como o das casas da juventude. De seguida, apresento uma tabela com a compilação da estimativa orçamental apresentada nos PAA de 2014 e 2015<sup>13</sup>.

Com base nesta tabela, é notório um maior investimento em materiais artísticos para as três CJ, assim como uma aposta em atividades fora destes contextos e ainda nos transportes necessários para que as mesmas aconteçam.

No entanto, e perante este panorama de crise, é possível afirmar que houve uma redução na aquisição de periódicos, tal como na aquisição de consolas, comandos, jogos e acessórios.

## **1.2. Oficinas de Expressão Plástica**

As oficinas, enquanto instrumento da animação sociocultural, surgem na ação principal da casa da juventude quer no desenrolar das dinâmicas dos PAA, quer ainda no âmbito de atividades com outras instituições educativas. Neste caso, de seguida serão apenas refletidas as oficinas desenvolvidas de acordo com o PAA (2014, 2015).

### **1.2.1. Bijutaria em cortiça**

As denominadas oficinas de expressão plásticas decorreram no período decorrente do estágio em questão. Neste sentido, no mês de outubro – “Dá Deus nozes a quem não tem dentes” (PAA, 2014: 27) – decorreram as festividades em torno da “festa das Nozes” entre os dias 1 a 17 do mês. Contudo, e tendo em conta que o estágio começou na última semana deste mês, apenas contactei com a segunda atividade quinzenal, denominada Oficina: Bijutaria em Cortiça.

A *Oficina: Bijutaria em Cortiça* decorreu entre 20 e 31 de outubro nas várias CJ, sob a referência de que se trata de um produto relevante em Portugal. (PAA, 2014). Neste sentido, e dada “(...) esta importância dedicaremos esta oficina à reutilização deste material, com a elaboração de colares, pulseiras, bases, entre outras.” (*idem*: 28).

Com recurso a um rolo de cortiça, foram convidados/as diversos/as utilizadores/as jovens a fazerem uma bijutaria à sua escolha na base do referido

---

<sup>13</sup> A tabela encontra-se em CD-ROM, dizendo respeito ao Apêndice V.

material. Neste sentido, os rapazes na sua maioria fizeram uma pulseira com uma abobora típica do dia das bruxas – Halloween, enquanto as raparigas fizeram na sua maioria colares utilizando a cortiça para certos pormenores.

Esta oficina realizava-se através da solicitação e através da utilização dos seguintes materiais:

“(…) a MJ convidou-as a fazerem uma bijutaria em cortiça e nesse sentido disponibilizou-lhes cola líquida UHU, linha, x-ato, rolhas e outros tipos de cortiça. Enquanto estas jovens faziam as suas bijutarias a VA registava o momento, através das fotografias que esta tirava de diferentes ângulos e localizações.” (NT: 11).

### **1.2.2. Jogo da Culinária Tradicional portuguesa**

No mês seguinte – novembro – desenrolou-se sob o provérbio no “(…) dia de S. Martinho: lume, castanhas e vinho” (PAA, 2014: 28), atividades no âmbito da culinária tradicional portuguesa.

Esta oficina decorreu na primeira quinzena do respetivo mês – 3 a 14 de novembro – tendo as seguintes orientações

“Dada a grande variedade da gastronomia portuguesa, e de alguma gastronomia típica de determinadas épocas, vamos elaborar um jogo de chão, em que os/as participantes, terão que ultrapassar provas de cultura geral, sobre esta temática.” (*ibidem*).

Neste sentido, a realização desta oficina desenvolveu-se em três momentos: 1º – seleção das receitas e respetiva constituição do livro; 2ª – elaboração de questões para o jogo; 3º – realização do jogo.

De modo a dar resposta ao primeiro momento, fui instruída para interagir com os/as jovens de modo a incentivá-los/as a participarem nesta oficina. Assim, abordei

“(…) todos/as jovens utilizadores/as que fossem à casa (...), para que estes/as escolhessem a receita que mais gostavam da Culinária Tradicional Portuguesa.

Neste sentido, andamos a requisitar aos/às jovens a sua disponibilidade para: selecionarem uma receita, de a escrever numa folha de tamanho A3, identificando a receita e identificando a mesma enquanto sua.” (NT: 37-38).

Posteriormente à recolha de 12 receitas típicas da culinária portuguesa e em particular da culinária nortenha, constituiu-se o livro de receitas dos/as utilizadores/as da CJ.

Com base no livro, foi-nos solicitado a construção de um jogo que desse conta das receitas escolhidas anteriormente. Sob as lógicas do jogo “Quem quer ser milionário”, construí em conjunto com uma colega o jogo: “@ Guru da Culinária tradicional portuguesa”. Neste sentido, e através do PowerPoint, foram dedicados

“(…) cerca de 4 slides a cada receita, sendo que no primeiro slide procurávamos perguntar qual era o ingrediente principal da receita em questão, dando quatro hipóteses de escolha como no jogo “Quem quer ser Milionário?”. No segundo slide, procurávamos perguntar outros ingredientes que compoñham a receita, dando novamente 4 hipóteses ainda que apenas uma estivesse certa. No terceiro slide sobre a mesma receita perguntávamos o modo principal de confeccionar a receita, sempre com 4 hipóteses à mistura. Por fim, e num quarto slide, questionávamos sobre os condimentos e temperos da receita em questão, novamente com quatro hipóteses, ainda que apenas uma estivesse certa.” (*idem*: 50-1).

Assim que terminamos o jogo e o imprimimos, convidamos dois jovens a jogarem-no:

“Entretanto, propusemos ao PS e ao NB que jogassem o Jogo @ Guru da Culinária. O PS (...) adivinhou grande parte das respostas, enquanto o NB não sabia tanto do modo de confeção dos pratos que estavam a ser analisados. Este resultado pode ter uma boa razão, ou seja, o PS é que costuma cozinhar em sua casa, enquanto o NB tem quem cozinhe para ele. Deste modo, o PS está mais desperto para a gastronomia.” (*idem*: 55).

As circunstâncias tornaram esta atividade mais no sentido de um teste, do que num jogo em específico, uma vez que este realizou-se em tempos diferentes, de forma individual e sob a lógica da pontuação. Ou seja, se este jogo fosse dinamizado por mais do que uma pessoa em simultâneo teria uma maior dinâmica e interação, tornando-o mais interessante e mais partilhado.

### **1.2.3. Os Moldes**

Respetivamente à atividade da última quinzena do mês de novembro, desenvolveu-se a Oficina: “Moldes”. A presente oficina procurou despertar naqueles/as que quisessem participar

“(…) a importância dos moldes e a grande qualidade que Portugal oferece nesta arte, onde está muito avançado em relação aos outros países. Assim, o/as participantes serão convidados/as a confeccionar sapatos com recurso a um molde previamente fornecido.

Sendo que em novembro começa o tempo frio, estes sapatos servirão para agasalhar os pés.” (PAA, 2014: 29).

Neste sentido, foi-nos solicitado que interagíssemos com os/as jovens utilizadores/as, convidando-os/as para fazerem um molde. Na altura, os moldes utilizados foram os mesmos que serviram para guiar uma formação sobre como trabalhar com pele. O molde mais utilizado foi o da base de um porta-moedas.

Quando a atividade se realizou ainda não tinha contactado com o PAA de 2014, por isso não estava a par dos objetivos iniciais desta oficina. Isto porque, a intenção inicial era realizar uns sapatos para proteger do frio do inverno, e aquilo que se acabou por realizar foi a construção de porta-chaves, com base num molde que tinha sido utilizado anteriormente.

No total cerca de 7 jovens utilizadores/as da CJ realizaram a oficina – “(...) PS, o MS, a BC e o JPF fizeram um porta-moedas (...). No entanto, a IA não quis fazer porque estava a jogar videojogos no espaço internet.” (NT: 65) –, sendo que e através da visita de uma escola, participaram mais cerca de 40 crianças do 3º ano nesta atividade. Para estas crianças, a realização desta oficina serviu como recompensa por terem participado numa outra atividade, sendo esta construída pelas funcionárias da CJ e ainda com o nosso apoio em situações pontuais.

#### **1.2.4. Decorar o Natal com vidro**

Para o último mês do ano 2014, e de acordo com o provérbio “Ande o frio por onde andar, no Natal cá vem parar” (PAA, 2014: 29), estava previsto realizar a oficina “Dar outra vida ao vidro”, durante a primeira quinzena do presente mês.

A atividade denominada “Dar outra vida ao vidro” ganhou vida na CJ sob a denominação: Decorar o Natal com vidro. Esta oficina decorreu na primeira quinzena do mês de dezembro e teve como principal objetivo: “(...) a partir de frascos de vidro, (...) decorá-los para celebrar o natal, enfeitando mesas, janelas e lareiras.” (*ibidem*).

Neste sentido, e tal como aconteceu noutras atividades, pediram-nos para “(...) mobilizar os/as utilizadores/as da casa para participarem na atividade (...)” (NT: 107).

Nesta oficina participaram vários/as jovens, ainda que eu só tivesse assistido a quatro jovens rapazes a decorarem o seu frasco. Dois destes fizeram uma rena, enquanto os outros fizeram um boneco de neve. Tudo com base em materiais que estavam guardados para serem reciclados. Por fim, cada jovem levou o seu frasco, com o intuito de guardar os chocolates ou as bolachas que seriam utilizadas no Natal.

#### **1.2.5. Enfeitar o Natal**

A última atividade destinada para o ano de 2014 – “Oficina de Natal” – concretizou-se com a seguinte designação: Enfeitar o Natal. Esta desenrolou-se na última quinzena do mês de dezembro e procurou “(...) criar motivos e decorações natalícias, com recurso a material reciclado, como pacotes de leite, cartão, tecidos, entre outros.” (PAA, 2014: 30).

Através de uns chapéus-de-sol fornecidos pela autarquia, fui incumbida de recortar e colar uns círculos – feitos num material chamado feltro – sobre os símbolos da antiga câmara municipal, que se encontravam inscritos nos respetivos chapéus.

De seguida, coube a cada participante decorar o objeto referido da maneira que melhor achassem, recorrendo novamente a restos de materiais que tinham sobrado de outras atividades.

Esta oficina realizou-se com alguns/as jovens utilizadores/as, da CJ em questão, e ainda com alguns/mas frequentadores/as das colónias de férias de Natal.

Importa referir que os trabalhos artesanais como os que foram mobilizados para trabalhar com jovens, tais como os referidos anteriormente – bijutaria em cortiça, moldes e as decorações natalícias em vidro – podem enquadrar-se numa lógica de cultura subjacente à de animação sociocultural. Esta ideia de cultura é defendida por Trilla (2004) por se encontrar vinculada à cultura popular muitas vezes esquecida.

Neste sentido, trabalhar as tradições sob a lógica dos trabalhos artesanais pode ser encarada como uma forma de abordar a cultura popular, uma vez que permite valorizar “(...) relações frente a frente; responde a especificidades locais (...); é uma cultura desvalorizada, própria daqueles que não detêm poder, das classes subalternas; (...)” (Trilla, 2004: 21).

Este tipo de atividades no trabalho com jovens permite-lhes apropriem-se da cultura popular da qual são fruto, assim como lhes dá a oportunidade da reproduzirem e ainda mobilizarem ferramentas para produzirem de acordo com os seus interesses e as complexidades atuais.

#### **1.2.6. A bússola**

No que diz respeito à calendarização das atividades do primeiro trimestre de 2015, no primeiro mês deste ano foi trabalhada a bússola. Este instrumento que significou uma grande descoberta para a humanidade, uma vez que possibilitou uma melhor orientação terrestre e marítima, principalmente nos períodos de descoberta de outras civilizações.

Neste sentido, e de acordo com a programação, a *Oficina – cria a tua própria bússola* desenvolveu-se de acordo com a seguinte referência: tudo

“(…) começou com a descoberta da agulha magnética, que era atraída para a direção dos polos do planeta Terra. A partir desta explicação, com recurso a uma rolha, água, uma agulha e um íman, os participantes serão convidados a construir uma bússola artesanal.” (PAA, 2015: 5).

Assim, numa das visitas das escolas à CJ, um jovem utilizador da CJ demonstrou, a um grupo composto por 50 crianças, como se fazia uma bússola artesanal, seguindo os seguintes passos:

“(…) Este apresentou-se às crianças e começou por explicar os materiais que eram necessários utilizar para fazer uma bússola deste tipo, por isso indicou os seguintes: uma taça, água, uma rolha cortada a meio, uma agulha e íman.

Entretanto, pediu a uma criança que deitasse uma quantidade específica de água na taça, assim como pediu que colocassem a rolha previamente partida dentro da taça. A rolha ficou a boiar, por isso o PS pediu a outra criança que esfregasse a agulha no íman, de maneira a que esta ficasse magnetizada. De seguida, pediu a outra criança que colocasse a agulha magnetizada sobre a rolha, mas esta deixou a agulha cair dentro de água.

O jovem PS tirou a agulha da água, limpou-a e pediu novamente à criança que a magnetizasse. Novamente, pediu-lhe que colocasse sobre a rolha. Assim, e após a agulha magnetizada estar sobre a rolha, esta começou a girar apontando para norte, local onde nós nos encontrávamos.

De seguida, a MJ interveio e explicou que para onde fossemos o sentido da bússola mudava.” (NT: 182).

Para além desta bússola, também foi construída em conjunto com alguns/mas jovens uma outra, sendo esta mais decorativa do que funcional. No entanto, não estava presente no dia da sua realização, por isso

“A coordenadora da casa aproveitou para nos mostrar a bússola que tinham construído no início da semana com a ajuda de jovens da casa. Esta bússola encontrava-se afixada na porta de correr que dá acesso ao bar.” (*idem*: 163).

Em cada direção desta bússola encontravam-se colados envelopes que continham questões, sendo esta iniciativa que levou a desenvolver os jogos que, de seguida, se procurará retratar.

De seguida, serão descritas as dinâmicas respetivas ao desenrolar da oficina em questão.

#### **1.2.6.1. Jogos da descoberta: A bússola**

Os jogos de descoberta da bússola, decorreram no mesmo período que a oficina anterior, e tinham como intenção inicial a construção de “(...) um *pedipaper*, [onde] os participantes serão convidados a descobrir a história e curiosidades sobre a bússola.” (PAA, 2015: 5).

Estes jogos desenvolveram-se, acima de tudo, em consonância com as solicitações que as escolas foram fazendo à CJ para a realização de atividades. Neste sentido, não se construiu especificamente um *pedipaper*, mas realizou-se os Jogos: “Roda a Bússola” – versão Portugal Continental e o “Roda a Bússola” – versão Mundo, que serão mencionados mais à frente.

#### **1.2.6.2. Esculturas de instrumentos náuticos**

Para além da realização das duas oficinas referidas anteriormente, entre 19 a 30 de janeiro as atenções recaíram particularmente sobre a *oficina: Esculturas de instrumentos náuticos*.

Para a execução desta oficina foram definidos previamente os seguintes recursos: “(...) pacotes de leite e tampas de plástico, [através dos quais] os[/as] participantes serão convidados[/as] a construir instrumentos de navegação como a bússola, o astrolábio, monóculos, entre outros.” (*idem*: 6).

Para concretizar estas intenções, foram construídos pelos/as jovens e profissionais desta instituição, uma caravela, um monóculo, um astrolábio, com base em materiais que se encontravam disponíveis para reciclar.

A caravela foi construída no jardim da CJ, tratando-se de uma escultura que ajudava a decorar o espaço, também mostrava diversas dimensões da época das navegações, como exemplo: o marinheiro, o respetivo monóculo, os canhões e os mastros. A seguinte referência descreve as dinâmicas sob as quais desenvolveram-se estas esculturas:

“(...) o J tinha vindo ao jardim e ajudou os dois jovens a colocar os mastros presos à terra, com ajuda de um martelo. O PL, o CE e o J estiveram a martelar os mastros do navio que estava a ser construído e onde estavam dispostos alguns instrumentos de navegação dos portugueses.

O barco foi construído numa base de esferovite e em papel, sendo os mastros revestidos em serapilheira e suspensos por três paus grandes (três mastros).” (NT: 179).

Relativamente ao astrolábio, tal como a bússola artesanal, este objeto foi construído por um jovem utilizador da CJ perante uma plateia de 50 crianças do 1º ciclo do ensino básico. Neste sentido, este

“(...) jovem explicou que era preciso uma palhinha, um transferidor, um pêndulo preso a um fio norte, e cola quente. O aparelho da cola quente já estava pronto para derreter um tubo de cola, por isso o PS pediu a uma outra criança que viesse colar a palhinha à parte da régua do transferidor, ficando a parte redonda – a que mede os ângulos – livre.

De seguida, este fixou o pêndulo, ainda na parte da régua do esquadro. Após o instrumentos estar bem colado, a MJ interveio e exemplificou às crianças como é que se podia medir o ângulo do lugar onde esta se encontrava em relação ao relógio afixado na parede.

Entretanto, várias crianças quiseram experimentar, por a MJ deixou que cada uma escolhesse um alvo e medisse o algum. Por exemplo, a primeira criança quis medir o ângulo do local onde esta se encontrava em relação ao relógio, por isso a MJ disse-lhe para dar três passos para a frente e apontar com o astrolábio para o relógio, onde parasse o pêndulo era esse o grau de distância – que neste caso foi 30º.” (*idem*: 182-3).

Nesta atividade, um dos jovens da casa teve o papel principal de interagir com outras crianças mais novas, partilhando com estas os seus conhecimentos e experiências. Tal situação abriu ao jovem em questão a possibilidade de



desenvolver competências transversais, como é exemplo: adaptar a comunicação de acordo com o público com que se deparou e ainda tornou possível que este jovem assumisse a CJ enquanto um espaço que é seu, onde este ditava as regras e dinamizava grupos composto por diversos elementos.

Neste sentido, e de acordo com Silva, é possível refletir a participação ativa deste jovem em particular na casa da juventude de Gondomar, uma vez que e tal como esta defende num dos seus trabalhos, a “(...) CJ, uma instituição que, localizada na freguesia onde moram, é um espaço onde jovens podem ocupar os seus tempos livres ou participar em projectos educativos.” (2008: 28).

Para além disso, estas atividades possibilitaram, tanto que utilizadores/as jovens e crianças, compreendessem melhor as circunstâncias e os instrumentos que estiveram em volta dos descobrimentos. Assim como, permitiu trabalhar de uma forma lúdica a construção de instrumentos com longos anos de vida.

#### **1.2.7. Relógios decorativos e mecânicos**

O mês de fevereiro foi organizado de acordo com outra grande descoberta – o Relógio mecânico. A importância deste relógios é explicada no PAA sob a referência de que estes “(...) revolucionaram o controlo do tempo, surgiram na Europa no final do século XIII para regular os horários dos rituais das instituições religiosas.” (2015: 6).

No âmbito desta temática, desenvolveu-se a oficina – *Criar relógios decorativos*, sendo esta transversal a todo o mês de fevereiro. Assim, a pertinência desta oficina ligou-se à intenção de trabalhar de uma forma lúdica e criativa a construção e reprodução de diversos relógios, utilizando materiais como “(...) cd’s e cartão, caixas e embalagens, entre outros.” (*ibidem*).

O primeiro relógio foi construindo em conjunto com os/as jovens e teve como referência a estrutura da bússola decorativa, que havia sido realizada anteriormente. Este relógio serviu como complemento a outras atividades, principalmente a atividades realizadas com grupos externos, particularmente com a escola – pré-escolar e 1º ciclo.

Tratando-se – o relógio anteriormente referindo – de um objeto não mecânico, realizou-se outros sete relógios, entre os quais quatro eram mecânicos e os restantes não o eram, assumindo estes últimos apenas um caráter decorativo.

Todos os relógios foram realizados por jovens utilizadores/as da casa, após solicitação das profissionais desta instituição, utilizando diversos recursos e reutilizando materiais que de outra forma iriam diretamente para o lixo.

Para a realização dos relógios, alguns/mas jovens realizaram pesquisas na internet com o intuito de se inspirarem para o tipo de relógio decorativo que queriam realizar. A seguinte referência dá conta deste processo de construção dos relógios decorativos:

“Como a MF e o PS tinham chegado, a MJ optou por pedir à primeira para ajudar a construir os relógios despertadores em vez de também pedir ao segundo, isto porque o PS está sempre a participar em todas as atividades da casa. Esta profissional foi até ao espaço internet e encontrou lá outro jovem (o DC) e pediu-lhe que fosse à outra sala para fazer uma atividade.

Enquanto este jovem recortava a circunferência que iria tapar a parte de cima da bacia, fui até ao espaço internet com a MF procurar imagens de despertadores engraçados. Inicialmente vimos uma imagem muito engraçada, mas eu sugeri que esta jovem procura-se outras opções caso a coordenadora da casa não achasse tanto interesse naquela primeira.

Depois de termos selecionado três imagens de despertadores fui perguntar à MJ se era para imprimi-las ou se era para levá-las na *pen-drive*. Inicialmente, esta disse que era para imprimir, mas mais tarde disse para levarmos em formato digital.

Nesse sentido, colocamos as imagens no dispositivo e dirigimo-nos até ao espaço didático. Estas imagens davam conta de três despertadores: um parecia um rato azul; o segundo dava conta de um despertador risonho com os ponteiros grandes; e o terceiro era um despertador cujo fundo era a bandeira de Inglaterra.

Nisto, a coordenadora da casa disse-nos que ficava interessante fazer um despertador com a bandeira de Portugal e foi isso que procuramos fazer, ou seja, dividimos de forma desigual a esfera, depois desta já ter sido colada à bacia com cola quente.” (NT: 233)

A diferença dos relógios mecânicos para os apenas decorativos estava no facto dos primeiros terem um mecanismo, que lhes permitia rodar os ponteiros de acordo com o passar das horas.

Assim que se concluiu os oito relógios decorativos – mecânicos e não mecânicos, organizou-se a sala (o espaço didático) de maneira a colocar em exposição os trabalhos realizados. Mais tarde, estes e outros trabalhos foram publicados na página de facebook da Casa da juventude de Gondomar.

As atividades desenvolvidas de cariz lúdico cultural e educativo, como são exemplo as oficinas, os jogos, entre outras dinâmicas que se encontram no plano

anual de atividades da Casa da Juventude promovem “(...) aproximações e encontros entre as pessoas e (...) [a] arte.” (Martinho, 2013: 425).

Neste sentido, a oficina em torno dos relógios decorativos colocou também os/as jovens em contacto com a arte, assim como com as suas implicações criativas, envolvendo/as na sua realização.

Estes relógios permitiram que diversos/as jovens realizassem diversos tipos de relógios, replicando obras de arte, como também exigindo deles/as o uso da criatividade para que os mesmos conseguissem funcionar – no caso dos relógios mecânicos. Para além de terem sido trabalhos que ficaram para a própria instituição, também foram oferecidos e utilizados enquanto ferramentas de trabalhos por escolas da pré e 1º Ciclo que visitaram a CJ em questão.

#### **1.2.7.1. Jogos de descoberta: o relógio mecânico**

Os Jogos de descoberta do relógio mecânico, decorreram no período acima referido e visavam “(...) descobrir a história e algumas curiosidades sobre o relógio mecânico.” (PAA, 2015: 6).

No entanto, estes não se desenvolveram com vista a dar conta da história do relógio mecânico, mas sim foram objeto para desencadear outras atividades – com a designação de jogo – com grupos de diferentes escolas do município de Gondomar.

Assim, desenvolveram-se dois jogos, um com crianças do jardim-de-infância e outro com um grupo de crianças do 1º ciclo. Relativamente ao jardim-de-infância o jogo desenvolvido chamava-se “Roda os Ponteiros do relógio – relógios decorativos, enquanto o 1º ciclo jogou ao “Roda os Ponteiros do relógio – versão família. Ambos os jogos vão ser refletidos no subcapítulo dedicado ao trabalho com as escolas.

### **1.3. Ateliê de escrita criativa “O nosso jornal”**

O mês de março foi dedicado à Imprensa, uma vez que esta também é considerada uma grande descoberta da humanidade. De acordo com o presente plano, e em concordância com a sociedade do conhecimento que se procura veicular através da globalização das novas tecnologias da comunicação e da informação, a imprensa surge com

“(...) a designação coletiva dos veículos de comunicação que exercem o Jornalismo e outras funções de comunicação informativa – em contraste com a comunicação puramente propagandística ou de entretenimento. O termo imprensa deriva da prensa móvel, processo gráfico aperfeiçoado por Johannes Guttenberg no século XV e que, a partir do século XVIII, foi usado para imprimir jornais, então os únicos veículos jornalísticos existentes. De meados do século XX em diante, os jornais passaram a ser também radiodifundidos e teledifundidos (radiojornal e telejornal) e, com o advento da World Wide Web, vieram também os jornais *online* (ou ciberjornais ou webjornais). O termo “imprensa”, contudo, mantém-se.” (*idem*: 8).

Neste sentido, e perante este advento, foi planeado e realizado um Ateliê de Escrita Criativa que consistiu na elaboração “[d]o nosso jornal – Jornal da Juventude”. A importância da escrita criativa encontra-se ligada à ideia de que esta

“(...) expressão (...) designa toda a escrita literária, nomeadamente poemas, contos, novelas, romances, textos dramáticos, guiões, entre outros. (...) A expressão “Escrita Criativa” distingue diferentes tipos de escrita, especialmente quando passamos ao domínio da imaginação. (...) Nesta oficina pretendemos recorrer a uma série de jogos de palavras que promovam o gosto pela escrita e pela leitura, desenvolvam a criatividade e enriqueçam o vocabulário, recorrendo a técnicas individuais e de trabalho conjunto.” (*ibidem*).

No que diz respeito ao ateliê de escrita criativa, enquanto intenção de abordar a importância da Imprensa para o desenvolvimento da humanidade, este desencadeou-se em várias fases, sendo a primeira o planeamento referido anteriormente.

De seguida, coube à equipa responsável pela elaboração e dinamização das atividades do espaço didático – da qual fui parte integrante – preparar uns cenários representativos da escrita criativa no mês de fevereiro, assim como fotografá-los para que, mais tarde, o gabinete de imagem e comunicação da autarquia em questão os anexasse há *news letter* do mês seguinte.

Relativamente à preparação e elaboração deste ateliê, importa referir que este dividiu-se em duas ações simultâneas que, por sua vez, decorreram por todo o mês de março. Por uma parte, a atenção recaiu sobre a imprensa escrita e audiovisual, sendo que, por outra, procurou-se dinamizar jogos cuja base é o jornal. De seguida, estas ações serão apresentadas e discutidas.

### 1.3.1. Imprensa escrita e imprensa audiovisual

Após a promoção do ateliê, procurou-se desenvolver uma das ações do respetivo ateliê de escrita criativa. Neste sentido, e subjacentes a uma das ações, aparecem as atividades da escolha diária da imprensa escrita por parte dos/as utilizadores/as da CJ e ainda da escolha semanal da imprensa audiovisual do público em questão.

A escolha diária da imprensa escrita foi uma forma de construir o Jornal da juventude, uma vez que cabia a cada utilizador/a escolher uma notícia do jornal de acordo com a relevância esta tivesse para quem a tinha escolhido. Posteriormente à escolha, esta seria digitalizada e impressa de modo a que fosse colada no “jornal da juventude” – este “(...) via-se afixado na porta de correr que dá acesso direto ao bar e ao espaço internet um grande *outdoor*, que estava identificado enquanto “jornal da Juventude”.” (NT: 294).

Para além disso, e ainda com a versão digitalizada da notícia, esta foi publicada no final de cada semana, em conjunto com as outras selecionadas nesse período, na página de facebook da CJ em questão, sob a referência que tinha sido escolhida pelo/a utilizador/a X. Esta última intenção encontra-se referenciada na seguinte nota:

“A coordenadora mostrou-nos a notícia escolhida pelo Sr. JQ (um utilizador adulto do espaço) que já se encontrava no jornal da juventude. Tratando-se de uma informação noticiada pelo Jornal de Notícias, esta notícia dizia respeito ao facto da tradição em torno da troca de cartas estar a desaparecer. De acordo com esta profissional, esta notícia será publicada na sexta-feira no *facebook*, onde constará a digitalização da notícia (realizada pelo J) e a seguinte descrição “Notícia escolhida por JQ...”.” (*ibidem*).

No que diz respeito à escolha semanal da imprensa audiovisual, tal como a própria designação indica, seria escolhido o vídeo mais relevante da imprensa por semana, sendo esta escolha feita em grupo pelos/as utilizadores/as da CJ.

Como forma de exemplo, apresento a notícia escolhida na última semana deste ateliê, uma vez que o grupo que a escolheu era composto por 10 jovens utilizadores e 1 utilizador adulto. O vídeo dava conta de uma brincadeira entre dois desportistas portugueses mundialmente conhecidos. Neste sentido, esta notícia audiovisual

“(...) chamava-se a “A brincadeira de Ronaldo a Quaresma”.

Estava a ser noticiado pelo jornalista que o Cristiano Ronaldo tinha coberto o carro do Quaresmo (um Porsche) a papel metalizado, encontrando-se mais tarde pintado com as suas iniciais (CR7) a branco e delineadas a preto e laranja. Este jogador ainda se colocou em frente ao carro com “a sua nova sapatilha de futebol” e desafiou Quaresma a ser mais rápido com aquela nova decoração. O vídeo em questão ainda dava conta da reação do Quaresma à brincadeira afirmando na sua conta de *facebook* que o carro estava memorável.

Depois de visualizado o vídeo, a MJ voltou a perguntar se sempre era este o vídeo que os jovens queriam que fosse publicado, enquanto escolha da semana, e estes disseram que sim, por isso esta profissional disse que ia publicá-lo.” (*idem*: 404-5).

Apesar destas atividades terem ocorrido através da solicitação, todos/as aqueles/as que nelas participaram mostraram-se interessados e motivados/as para contribuir para a construção de um jornal comum, de acordo com os interesses de cada um/a.

Neste sentido, o argumento de Martinho ganha sentido, uma vez que esta destaca três motivos que mobilizam as pessoas a participarem em atividades como oficinas, ateliês, *workshops*, entre outras. Das três razões que esta autora apresenta, a que se encontra em terceiro lugar faz sentido no contexto de casa da juventude, na medida em que há uma grande “(...) procura, por parte dos responsáveis pela educação de crianças e jovens, de atividades de ensino artístico alternativas ao ensino das artes no sistema da educação formal.” (*idem*: 437-8).

De acordo com esta perspetiva, pudemos compreender o modo como as atividades ocorrem, tal como o direcionamento destas em relação aos interesses dos/as jovens faz com estes/as queiram participar e estar presente no desenrolar das dinâmicas de uma instituição como a CJ de Gondomar.

### **1.3.2. Jogos de descoberta: o Jornal**

A origem dos jogos de descoberta desenvolveram-se, neste período, com o intuito de demonstrar ao público que frequenta as casas da juventude que o jornal é uma forma de comunicação que se apresenta pela via impressa.

Neste sentido, e de acordo com aquilo que se encontra descrito no PAA, este modo de comunicação tem como características principais

“(...) o uso de papel, a utilização de uma linguagem própria conhecida como linguagem jornalística, e é um bem cultural consumido pelas massas. O conteúdo deste meio de

comunicação é genérico pois publica notícias e opiniões que abrangem os mais diversos interesses sociais.” (2015: 8).

Deste modo, a intenção subjacente ao desenvolvimento de jogos que promovam a descoberta do jornal advém da seguinte proposta:

“(…) o desenvolvimento de tarefas, divididas por etapas e com diferentes graus de dificuldade, de acordo com as faixas etárias. Serão atividades que envolvem perguntas, enigmas e soluções para as diferentes tarefas a realizar.” (*ibidem*).

Assim, estas intenções da promoção do jornal através de jogos desenvolveram-se, particularmente, com dois grupos de diferentes escolas do município de Gondomar, sendo um grupo do 1º ciclo e o outro da pré-escola.

No que diz respeito ao grupo de crianças do 1º ciclo, estas vieram participar no jogo: “Explorar os rios portugueses: quem sabe mais de rios?”, enquanto que o segundo grupo participou no “Jogo: quem está mais seguro na estrada?”. Ambas as atividades serão refletidas no ponto 2.

Porém, e antes de fazer referência às atividades com as escolas, importa referir o papel destas atividades para o reconhecimento dos/as jovens que participaram nelas, principalmente, na tomada de consciência da evolução daqueles que foram/são considerados os grandes descobrimentos da humanidade. Para além disso, permitiu-lhes contactar com as transformações que estas descobertas sofreram ao tempo e ainda como as pessoas as foram utilizando.

As formas de comunicação são representativas disso, uma vez que os tradicionais meios de comunicação impressos têm vindo a ser substituído pelos novos media, assim como pelas redes sociais.

Esta perspetiva de intervenção com jovens vai ao encontro daquilo que Gomes, Machado, Silveira e Machado (2002) realçam enquanto democratização cultural que, por sua vez, fundamenta a animação sociocultural. Isto vem a propósito de todos/as serem considerados/as no ato da tomada de decisões, realçando o valor de cada um/a e a importância da sua contribuição para um sociedade de relações mais horizontais.

Assim, e tendo como mote estas oficinas e ateliês é perceptível um intervenção fundamentada pelos ideais da animação sociocultural e fomentada

de acordo com as intenções da educação não formal, onde cada indivíduo tem o seu papel e respetiva importância.

## **2. Relação da CJ com outros contextos educativos**

No decorrer do estágio salientou-se a presença quase semanal de grupos escolares no espaço da CJ, tendo em vista à realização de atividades. Estes grupos eram compostos por crianças provenientes da pré-escola e do 1º ciclo.

Neste sentido, o projeto semestral – Estabelecimentos de Ensino do Município – referenciado no PAA (2015) ganha sentido, uma vez que neste é caracterizada a relação das CJ do município em questão com os estabelecimentos de ensino, tendo esta um cariz de proximidade.

As CJ procuram trabalhar em parceria com instituições públicas e particulares dos diversos níveis de ensino, com a intenção de promover uma

“(...) continuidade da dinamização de projetos semestrais, entre Janeiro e Junho, particularmente dirigidos às escolas. Cada Casa da Juventude apresenta e desenvolve o seu próprio projeto sob um tema específico enquadrado no tema anual.” (PAA, 2015: 21).

De acordo com estes pressupostos de uma relação estreita e colaborativa das CJ com outras instituições educativas, as perspetivas de Lopes (2006), Trilla (2004) assim como de Gadotti (2005) ganham sentido. Para estes/as autores/as, os contextos de educação não formal e os contextos de educação formal não se anulam uns aos outros, mas sim complementam-se.

No entanto, esta relação estreita não passa apenas por contextos formais, mas também por outros contextos de educação não formal que procuram as CJ como forma de mudar os seus hábitos de trabalho e desenvolver outro tipo de dinâmicas.

Deste modo, é notória a importância atribuída ao trabalho em rede entre a CJ em questão e outras instituições educativas, sendo apresentado e refletido de seguida o tipo de trabalho solicitado e também proposto por outros estabelecimentos de ensino e que se concretizaram na CJ.



## **2.1. Instituições educativas formais**

As instituições educativas de cariz não formal articulam-se de diferentes modos com a escola, sendo esta articulação definida de, pelo menos, duas maneiras: uma relação de subordinação ou uma relação de parceria.

Porém, importa referir que a lógica de desenvolvimento das atividades com as escolas ligava-se, essencialmente, àquilo que as crianças estavam a trabalhar nos seus níveis de ensino. Neste sentido, é possível definir esta relação dentro das lógicas da parceria, uma vez que são trabalhadas em conjunto com as instituições escolares temáticas que, também, são do interesse das casas da juventude do município de Gondomar e que se encontram inscritas de certa forma nos PAA (2014 e 2015).

Tal situação é defendida com base no seguinte argumento:

“(...) há uma preocupação em (...) trabalharmos coisas que estão a explorar nunca fugindo do que é a nossa identidade, do que é o nosso trabalho, mas depois também tentar adaptar. Acho que a nossa função é indo de encontro às necessidades/ desejos das instituições nunca abandonando o que nós temos como princípios.” (ENT1: 25)

Esta relação de parceria com as instituições escolares permite, por um lado, aproximar as escolas das temáticas e dinâmicas da CJ e, por outro, dar a conhecer as casas da juventude a um público mais jovem. Neste sentido, é referido ainda que

“(...) depois, há muitos[/as] miúdos[/as] que passam a frequentar a casa porque vêm com as escolas. Temos muitos[/as] utilizadores[/as] que frequentam a casa porque vieram através das escolas.” (*idem*: 16-7).

No que concerne aos estabelecimentos de ensino tipicamente reconhecidos na nossa sociedade enquanto contextos de educação formal, desenvolveram-se um conjunto de dinâmicas ao longo dos 6 meses de estágios que serão refletidas em seguida.

Assim, ao Serviço de Serviço de Animação e Dinamização Juvenil foi requisitado da parte de algumas escolas do município, em diversas circunstâncias, atividades complementares às visitas do Programa Municipal Percursos d'Ouro; tal como a atividades de descoberta do corpo humano; de descoberta, através da Bússola, das províncias do nosso país, assim como dos

cinco continentes; do mesmo modo que atividades como a descoberta do relógio; prevenção rodoviária; e ainda de descoberta dos rios.

### **2.1.1. Descobrir o corpo humano**

As atividades desenvolvidas em torno da descoberta do corpo humano desenvolveram-se em períodos diferentes, sob a solicitação de um estabelecimento de ensino particular e de relativa proximidade do território espacial da CJ.

Neste sentido, foi solicitado a preparação de duas atividades com duas turmas do 1º ano e com outras duas turmas do 3º ano, adequando-se cada uma à descoberta do corpo humano, de acordo com as faixas etárias e níveis de ensino.

#### **2.1.1.1. 1º Ano**

No âmbito do 1º ano, a descoberta do corpo humano passou pelo reconhecimento que o corpo é composto pela cabeça, tronco e membros. Neste sentido, a atividade desenvolvida procurou dar conta destes aspetos, desenvolvendo-se em três partes: uma primeira consistia na cabeça e naquilo que a compõe; a segunda parte dizia respeito ao tronco; e por fim; a terceira parte servia para identificar os membros superiores e inferiores, assim como juntar ambas as partes de modo a constituir um exemplar do corpo humano.

Relativamente a estas dinâmicas da atividade, era pedido para

“(…) desenharem a cabeça, com todos os pormenores que conheciam, ou seja, olhos, boca, nariz, orelhas, queixo e cabelo; recortarem o tronco – que estava previamente feito – identificando os ombros; recortarem os membros – braços e pernas, previamente desenhados em *outdoors*. Por fim esta pedia-lhes para construírem o corpo humano num *outdoor* grande, utilizando todas estas partes já trabalhadas.” (NT: 20-1).

Como o grupo a quem se destinava esta atividade era composto por 55 crianças, houve a necessidade de dividir o mesmo noutros 6 grupos mais pequenos, de modo a ser mais fácil distribuí-los pelos espaços disponíveis na casa. Do mesmo modo, também procuramos em equipa replicar as três etapas da atividade para cada grupo.

Ainda foi solicitado pelas profissionais deste contexto que encontrássemos um vídeo musical que refletisse o corpo humano, de acordo

com a forma como a atividade estava desenvolvida. Neste sentido, encontramos um vídeo do *Panda vai à Escola* intitulado – *Cabeça, Ombros, Joelhos e Pés*, que seria projetado após as crianças realizarem as três fases da atividade.

No dia da atividade, e após a escolha dos grupos assim como das crianças responsáveis por cada grupo, foram distribuídos 4 grupos pelo espaço didático e os restantes dois grupos ficaram no espaço Internet e na sala do bilhar.

Eu acompanhei, em conjunto com outro funcionário da CJ, um grupo que se encontrava no espaço internet. Este era composto por 3 meninas e 5 meninos que ao fim da 3ª fase da atividade, e tal como tinha sido solicitado, atribuiu o nome de Cristiano Ronaldo ao corpo que tinham construído.

De seguida, e assim que os pontos de cada prova foram contados, os pequenos grupos reuniram-se no espaço didático constituindo novamente o grande grupo.

Neste espaço ainda assistiram ao vídeo referido anteriormente, proporcionando-lhes de uma forma mais lúdica a descrição sobre como é composto o corpo humano.

Esta atividade correu bem e as crianças tal como os/as professores/as que as acompanhavam saíram satisfeitos/as da CJ, referindo que brevemente voltariam a solicitar a CJ para outras atividades.

#### **2.1.1.2. 3º Ano**

Posteriormente, começamos a preparar outra atividade sobre o funcionamento do corpo humano, ainda que esta fosse dirigida para crianças do 3º ano.

Os/as responsáveis pelas turmas de 3º ano informaram a CJ que estavam a trabalhar o sistema digestivo, o respiratório e o circulatório. Deste modo, e tratando-se de um grupo com as dimensões semelhantes aos da atividade anterior, planeou-se uma atividade dentro dos parâmetros anteriores quer em termos de organização dos grupos mais pequenos, quer da forma como seriam distribuídos pelo espaço disponível.

Neste sentido, e dado que eram três sistemas que estas crianças se encontravam a trabalhar, caberia a cada dois grupos trabalhar um dos sistemas. Neste sentido, a responsável pela CJ elaborou um conjunto de provas para cada um dos sistemas. Contudo, para a organização das referidas provas

“(...) a MJ seguiu três cartazes sobre o sistema digestivo, respiratório e circulatório que vinha no jornal de notícias. Eu achei que a prova do sistema circulatório estava muito complexa, uma vez que nesta pedia-se para identificar todas as veias e artérias do sistema em questão. No entanto, a nossa supervisora achava que as crianças iam conseguir dar conta da atividade (...).” (*idem*: 65).

A prova que se veio a demonstrar mais difícil no momento da sua elaboração e realização – sistema circulatório – foi acompanhada por soluções, de modo a que os/as profissionais que acompanhassem um dos grupos que a estivesse a realizar pudesse saber onde se encontrava determinada veia ou artéria. O mesmo aconteceu para os outros dois sistemas ainda que esses fossem de resolução mais fácil.

No dia da atividade compareceram cerca de 43 crianças que foram distribuídas em outros 6 grupos, onde uma das crianças de cada grupo chefiava os mesmos.

Coube-me acompanhar um grupo que iria trabalhar a complexidade do sistema circulatório. Embora quisesse tornar a atividade mais acessível, tinha sido referido que para cada ajuda que os grupos recebessem era-lhes tirado mil pontos – tendo por referência que cada resposta certa significava outros mil pontos. Contudo, procurei ajudar as crianças a identificar todas as veias e artérias do corpo sem lhes retirar pontuação alguma, uma vez que a atividade já era difícil que chegasse. Porém,

“(...) as crianças ficavam muito preocupadas com os pontos que perdiam sempre que eu os ajudava, mas eu disse-lhes que ficava um segredo entre nós, por isso ninguém lhes ia descontar.” (*idem*: 72).

Depois de cada grupo ter resolvido a sua prova e sob a pressão do tempo, uma vez que uma das turmas teria de sair mais cedo, juntou-se os grupos no espaço didático onde a responsável pela CJ contabilizou os pontos e declarou o vencedor.

Importa ainda assinalar que as atividades relativas aos sistemas digestivos e respiratórios encontravam-se adequadas às idades e ao nível de ensino destas crianças. A exceção foi mesmo a já referida atividade desencadeada em torno do sistema circulatório, uma vez que o grupo acompanhado

“(…) não tinha dado o sistema circulatório com aqueles pormenores todos, ou seja, não tinham abordado todas as veias e artérias que constituíam o sistema circulatório. Muito menos conseguiam identificar onde se encontrava o coração no desenho que à sua frente, ainda que esse para mim fosse a parte mais fácil da atividade.” (*ibidem*).

De qualquer forma, esta atividade permitiu que as crianças compreendessem que existem muitas veias e artérias, através das quais circula o sangue no corpo humano.

Contudo, e uma vez que cada grupo apenas trabalhou um sistema estes não puderam ter uma noção mais abrangente sobre o funcionamento dos sistemas digestivo, circulatório e respiratório.

Por fim, e de acordo com a oficina de moldes descrita anteriormente, estas crianças ainda puderam construir um porta-moedas. Tal situação deixou-as satisfeitas, principalmente pelo facto de o poderem levar, enquanto lembrança da casa da juventude de Gondomar.

### **2.1.2. Descobrir o 1º de dezembro – restauração da independência**

No âmbito do programa Percursos d'Ouro, uma escola solicitou à CJ uma atividade, com vista a completar o passeio que iam realizar pelas instituições principais do município.

Desta forma, e após solicitação da supervisora local, em conjunto com uma colega de estágio, pesquisei quais eram as principais comemorações para o dia 1 de dezembro, uma vez que era nesse dia que o grupo vinha à CJ.

Surgiram duas possibilidades de trabalho: comemorar o dia da restauração da independência ou abordar o dia mundial da luta contra a sida. Assim,

“(…) apresentamos-lhe estas duas possibilidades, mas esta disse logo que não dava para trabalhar a segundo hipótese, por isso tínhamos de nos restringir à primeira. Esta avisou-nos logo para pensar em algo dinâmico e fora daquilo que é habitual fazer-se na escola.” (*idem*: 85).

Neste sentido, e de modo a refletir este dia (o dia da Restauração da Independência) devido à marca que deixou na história do nosso país, realizamos um puzzle para crianças do 3º ano, possibilitando que estas, de uma forma lúdica

e dinâmica, compreendessem por que razão este dia tornou-se importante para os/as cidadão/ãs portugueses/as.

Contudo, recebemos algumas críticas da parte dos/as profissionais da CJ, uma vez que estes/as assumiram que a problemática em questão dizia respeito a matéria do 4º ano de escolaridade. No entanto, justificamos a pertinência desta atividade enquanto uma questão cultural – uma vez que fazia um ano que este dia tinha deixado de ser feriado nacional, tendo-o sido durante 100 anos – e não apenas enquanto matéria que é dada na escola e que depois é explorada na CJ.

Tratando-se de um grupo composto por 46 crianças, tornou-se necessário desenvolver uma segunda atividade, complementar ao puzzle,

“(…) onde as crianças teriam de associar uma frase representativa de parte da história da Instauração da Independência de Portugal a uma outra palavra que se encontrava num género de envelope, denominado “cofre das palavras”. (idem: 89).

Como as restantes profissionais não puderam participar na realização na organização desta atividade, uma vez que se encontravam a preparar outras dinâmicas da CJ, pediram-nos para construir soluções para a primeira e segunda atividade.

No dia da atividade as crianças foram organizadas em grupos mais pequenos dos quais tinha sido escolhido/a um/a chefe, sendo posteriormente distribuídas pelos espaços livres. Desta vez, fiquei na sala do bilhar com a minha colega a auxiliar as atividades.

Após a conclusão de ambas as atividades, e assim que se encontravam contabilizados os pontos de cada grupo,

“(…) a MJ reuniu todos os grupos no espaço didático e ainda lhes teve a fazer umas questões finais sobre o jogo final, de maneira a salvaguardar que estes fixassem o marco importante que foi para estes/as irem à casa num dia tinha deixado de ser feriado nacional.” (idem: 105).

Esta visita correu conforme aquilo que tinha ficado planeado, para além de que

“(…) a vinda deste primeiro grupo, no âmbito do programa Percursos d'Ouro, possibilitou abrir o leque de outras escolas que se encontrassem a visitar as instituições de Gondomar passassem a frequentar a conhecer e a frequentar as casas da juventude. Deste modo, as bibliotecas perdiam o monopólio relativamente às visitas

feitas neste âmbito, uma vez que as escolas iam sempre há Hora do Conto da biblioteca municipal.” (*ibidem*).

### **2.1.3. Jogo “Roda a Bússola”**

De acordo com aquilo que estava previsto no PAA (2015), os jogos de descoberta da bússola também foram alargados e propostos a realizarem-se com escolas que ficavam nas redondezas da CJ.

Após a confirmação das escolas, e consequente referência à matéria que ambos os grupos estavam a dar na escola, foram planeados e elaborados dois jogos de descoberta da bússola.

Neste sentido, restringindo-se o primeiro jogo ao uso deste instrumento náutico em Portugal Continental, enquanto o segundo jogo foi concebido utilizando a bússola numa referência aos cinco continentes, atribuindo a este uma conotação mundial, uma vez que o primeiro teria a conotação nacional.

#### **2.1.3.1. Versão Portugal Continental**

Este jogo desenvolveu-se com base na bússola construída pelos/as jovens da CJ. Neste sentido, e após ter sido colocado o mapa da Portugal na referida bússola, foram desenvolvidas atividades que permitiriam a dois grupos de crianças, do 1º ano e do 4º ano, localizar os distritos e as províncias de norte a sul do nosso país. Desta forma, foram aglomeradas

“(…) as diferentes cidades de acordo com as respetivas províncias e distritos. Utilizando como recurso a bússola para que as crianças descubram em que sentido se encontra cada distrito e província.” (*idem*: 162).

No dia da atividade, foram constituídos 6 grupos compostos por crianças de ambos os anos de escolaridade, sendo ainda selecionado/a o/a chefe de equipa.

Após terem sido distribuídos pelo espaço da CJ, fiquei no espaço didático a acompanhar um grupo. A chefe da equipa foi buscar

“(…) a prova e quando a trouxe vimos que tratavam-se das capitais de distrito: Porto – que faz parte da província do litoral; Braga e Viana do Castelo, enquanto cidades integrantes da província do Minho.” (*idem*: 165).

Assim, e sob a lógica da pontuação, as atividades decorreram de acordo com três cartazes, sendo que no

“(…) primeiro dizia Porto escrito na horizontal, sendo que as crianças tinham de completar uma palavra para cada letra da palavra. Por exemplo: P – enafiel; O – oportunidade; R – otunda; T – ripas; O – uro. Estes/as tiveram de fazer o mesmo para Viana do Castelo e para Braga, assim como os restantes grupos tiveram de completar para as capitais que estavam a trabalhar.” (*idem*:166).

Aquando da conclusão destas provas, os pequenos grupos foram reunidos no espaço didático, onde se contabilizou a pontuação dos mesmos. De seguida,

“(…) pediu-se aos/às chefes de equipa que identificassem as províncias que estiveram a descobrir desde norte ao sul do país. Para concretizarem tal tarefa, a MJ chamava cada chefe junto da bússola e pedia-lhes que colocassem os ponteiros deste instrumento na zona em que se encontrava a província que tinha trabalhado. De seguida, pedia-lhes que dissessem em que sentido se encontrava o Porto, caso fosse esta a capital de distrito a trabalhar, e estes/as diziam que se encontrava a Noroeste de Portugal.” (*idem*: 167).

Por fim, cada uma das crianças recebeu uma lembrança da CJ de Gondomar, sendo esta um chapéu, decorado pelas profissionais desta instituição com o mapa de Portugal.

A atividade correu bem apesar da diversidade etária dos grupos, mas esta permitiu que as crianças mais velhas estimulassem as mais novas a participarem e a compreenderem as características das diferentes cidades e províncias do nosso país.

#### **2.1.3.2. Versão Mundo**

Os jogos da bússola versão Mundo foram desenvolvidos sob as lógicas da atividade anteriormente referida, dirigindo-se a um grupo de crianças, do 2º e do 3º ano, de uma escola que também se encontrava localizada perto da CJ.

Sendo esta uma dinâmica sobre o mundo, foram abordados “(…) os continentes do nosso planeta (Europa, África, Ásia, América – América do Norte, América do centro e América do sul – Oceânia ).” (*idem*: 163).



Neste sentido, colocamos o mapa *Mundi* sobre a bússola, com o intuito de que as crianças pudessem encontrar a orientação de cada continente na bússola.

O modo como a atividade foi construída denotava um certo grau de dificuldade, uma vez que tinham sido elaborados cartazes onde se encontravam decompostas as letras que constituíam o nome de cada continente. Neste sentido, foi necessário fazer soluções para que cada profissional pudesse ajudar os grupos nas provas.

Para esta atividade, e de um total de 25 meninas e 22 meninos, foram constituídos 6 grupos cada um chefiado por uma criança, sendo estes distribuídos pelos espaços disponíveis na CJ. Assim, fui incumbida de apoiar um grupo com o continente Asiático. Neste sentido, as crianças deparavam-se com

“(...) um *outdoor* com a palavra Ásia escrita na vertical, sendo que na vertical tinham de escrever: A- rménia; S-ri Lanka; I-ndia; A-zerbaijão.

Para além disto, o grupo que eu estava a apoiar tinha de identificar qual era a capital da Arménia – Erevan; a capital de Sri Lanka – Colombo; a capital da Índia – Nova Deli; e a Capital do Azerbaijão.” (*idem*: 180).

Dado o grau de dificuldade destas provas, dei ao grupo em questão diversas pistas para pudessem ganhar os pontos em questão e concluírem as mesmas.

Logo a seguir a terminarem as provas, os grupos foram reunidos no espaço didático onde foram contabilizadas as pontuações. De seguida, cada chefe de equipa foi à bússola encontrar a orientação “(...) desde norte a sul, como de este a oeste, onde se encontravam os continentes que estiveram a trabalhar (...).” (*idem*: 182).

Ainda nesta atividade um jovem da CJ demonstrou como se construía alguns instrumentos náuticos em conjunto com as crianças, sendo estes: uma bússola e um astrolábio, ambos artesanais.

Por fim, foram entregues chapéus com os cinco continentes a cada criança que participou na atividade, deixando-as satisfeitas.

Importa salientar que, e tendo em conta o grau de dificuldade das atividades, cada criança tinha compreendido quais eram os cinco continentes que constituíam o planeta Terra e as suas orientações espaciais na bússola.

#### **2.1.4. Jogo “Roda os Ponteiros do Relógio”**

Os jogos da descoberta do relógio desenvolveram-se de acordo com dois grupos: um da pré-escola e outro do 1º ano. Ambas as instituições solicitaram a realização de atividades, sendo perguntado às mesmas quais as temáticas que os grupos em questão estavam a tratar.

Neste sentido, e com vista a ser mais dinâmico dada a idade das crianças, para a pré-escola a atividade desenvolvida dizia respeito à decoração de relógios. Por sua vez, para o grupo de crianças do primeiro ano foi desenvolvida uma atividade que relacionava as dinâmicas da família com os relógios.

As circunstâncias de planeamento, elaboração e realização destes jogos de descoberta dos relógios serão refletidas e discutidas de seguida.

##### **2.1.4.1. Versão relógios decorativos**

De maneira a enquadrar-se nas dinâmicas de PAA (2015), elaborou-se uma atividade na lógica de oficina de expressão plástica, a realizar-se com um grupo de 13 crianças da pré-escola.

Neste sentido, a oficina em questão, e que conduzirá a um jogo, desenvolve-se na lógica da decoração de chapéus, sendo a base dessa decoração um relógio.

Para a construção do relógio em questão foi colada uma circunferência colorida no chapéu, cabendo a cada criança colar as horas de 1 a 12 de acordo com o relógio que se encontrava afixado na sala destinada ao espaço didático.

Deste modo, foram colocados em envelopes os números de 1 a 12, 2 ponteiros e o centro do relógio. Num envelope maior, foram colocados os chapéus já com as circunferências coloridas colocadas.

No dia da atividade, foi perguntado às crianças quais eram os seus conhecimentos das horas, porém estas não sabiam identificar as mesmas. Nestes sentido, foi explicado o funcionamento das horas e dos minutos sendo, de seguida, pedido a cada par de crianças que fosse ao relógio marcar determinada hora. A título de exemplo,

“(...) esta profissional chamou outras duas meninas e pediu-lhes para marcarem as 6 horas da tarde (18 horas). Deste modo, uma colocou o ponteiro das horas no número

6, enquanto a outra colocou o ponteiro dos minutos na posição do número 12.” (*idem*: 223).

Com uma maior noção do funcionamento do relógio, a atividade prosseguiu para a fase seguinte – decoração dos chapéus. Para tal, e tendo em conta a faixa etária das crianças, foi necessária a colaboração de todas as profissionais presentes.

Inconvenientemente, faltaram alguns números nos envelopes de cada criança, o que trouxe a necessidade de improvisar alguns números no momento.

No que diz respeito às horas que as crianças tinham de marcar nos relógios, estas foram escolhidas de acordo com o momento do dia que mais gostavam. De modo a exemplificar algumas escolhas deste grupo, segue a seguinte referência:

“(…) a MJ decidiu passar ao menino do lado que disse que gostava das 11 horas do sábado porque era a hora em que ia jogar futebol. Outra menina disse que gostava das 5 (17) horas porque era hora que ia para o ballet, enquanto a menina do lado dizia que gostava das 9 horas na medida em que chegava à escola a essa hora.” (*idem*: 224).

Por fim, e depois do desfile das crianças acompanhadas pelos seus chapéus, foi a vez de se assistirem ao vídeo musical sobre as horas que tinha sido gravado no idioma de português do Brasil.

Tanto as crianças, como as profissionais que as acompanhavam, ficaram muito satisfeitas e agradeceram pela disponibilidade da CJ, aproveitando também para planear futuras atividades.

#### **2.1.4.2. Versão família**

A versão familiar do jogo – roda os ponteiros do relógio, advém do pedido das professoras responsáveis por uma turma do 1º ano, para a realização de uma atividade na CJ.

De modo a enquadrar a atividade de acordo com os interesses da escola, foi-lhes questionado o que estavam a trabalhar na escola, sendo a questão da família a mais realçada.

Perante um grupo de 19 crianças (8 meninas e 11 meninos), houve a necessidade de organizá-las noutros grupos, sendo estes mais pequenos.

Posteriormente, foram selecionados os/as chefes das equipas e distribuídas as provas, sob a referência de que cada resposta certa valeria mil pontos.

Cada grupo tinha de resolver quatro provas, porém cada

“(...) prova era composta por um *outdoor* de tamanho A2 que tinha escrito na vertical a palavra a Família, sendo que (já no sentido horizontal) cada grupo tinha de escrever uma palavra para cada letra da palavra Família, já estando lá assinaladas algumas letras e os espaços a complementar.” (*idem*: 276).

A componente do relógio foi introduzida em cada uma das provas, através da indicação de uma hora em específico em que se realizam as atividades com os vários graus de parentesco. Neste sentido:

“(...) saíram os seguintes graus de parentesco: neta, sobrinha, tio e avô. Para cada grau de parentesco o grupo tinha de escolher por exemplo: “As ... horas vou passear com o meu avô.” Ou, por exemplo: “Às ... horas vou lanchar à casa da minha tia.” (*idem*: 277).

As várias provas continham cada grau de parentesco escrito na vertical e para cada letra da palavra era pedido um adjetivo:

“(...) para a palavra FAMÍLIA as opções eram: F- fabulosa; A-artística; M-magnífica; I-impecável; L-linda; I-importante; A-amorosa. Em relação ao cartaz dedicado à NETA surgiram as seguintes palavras: N-notável; E-emotiva; T-tranquila; A-amorosa. No que diz respeito ao AVÔ surgiram estas palavras: A-atento; V-valente; O-orgulhoso. Para a TIA as opções eram: T-ternurenta; I-inovadora; A-acolhedora. Por fim, para o SOBRINHO as propostas eram: S-sorridente; O-organizado; B-brincalhão; R-roqueiro; I-independente; N-notável; H-hilariante; O-orgulhoso.” (*ibidem*).

Depois, construiu-se a árvore genealógica, em concordância com os graus de parentesco que cada grupo trabalho. Através da colaboração de cada grupo a árvore foi constituída, passando-se à reflexão sobre as horas. Inicialmente, “(...) estes/as ficaram um pouco confusos/as com as horas, mas a certa altura já tinham compreendido o esquema das horas.” (*idem*: 278).

Com a eleição unanime da equipa vencedora, a CJ ofereceu um dos relógios mecânicos realizado por um dos jovens utilizadores desta instituição. Neste sentido, tanto as crianças como as professoras responsáveis ficaram satisfeitas, principalmente porque ganharam um relógio para a sua sala de aula.

### **2.1.5. A imprensa**

No âmbito das temáticas e atividades do PAA (2015), desenvolveram-se dois jogos com base em jornais, com o intuito de cumprir as intenções do ateliê: jogos de descoberta dos jornais.

Assim, e com vista a aproveitar a visita de dois grupos de diferentes estabelecimentos de ensino, realizaram-se as atividades: “Explorar os rios portugueses: Quem sabe mais de rios?”, e ainda “Quem está mais seguro na estrada?”. Ambas as atividades serão descritas e refletidas de seguida.

#### **2.1.5.1. Explorar os rios portugueses: Quem sabe mais de rios?**

Enquadrando-se nas iniciativas do PAA (2015) em torno da Imprensa, o 4º ano da escola vizinha da CJ foi convidada a participar numa atividade baseada no uso do jornal.

A CJ foi informada que este grupo estava a trabalhar a temática da exploração dos rios portugueses. Neste sentido, e sob a lógica de provas, a atividade foi desenvolvida com vista a abordar os rios mais importantes de Portugal, com base em algumas notícias escritas em jornais.

As notícias selecionadas foram coladas nos jornais em tamanho grande, contendo lacunas que cabiam a cada grupo resolver. Estes jornais ainda continham “(...) lengalengas, palavras cruzadas, entre outros assuntos relacionados com os principais rios de Portugal.” (*idem*: 315).

Para além disso, ainda se realizou um conjunto de perguntas sobre os rios – na lógica do jogo: *Quem Quer Ser Milionário?* – com vista a determinar o grupo vencedor.

No dia da atividade, aparecem 20 crianças (8 raparigas e 12 rapazes) que foram distribuídas em 5 grupos de 4 elementos. Como habitual acompanhei um grupo em específico, sendo este composto por 2 raparigas e 3 rapazes. Este grupo trabalhou o jornal “(...) que se intitulava Cacilheiro. Este nome dizia respeito ao autocarro híbrido que liga as duas margens do Rio Tejo.” (*idem*: 327).

Após cada grupo ter concluído esta fase da atividade, foram reunidos sendo reorganizados em novos grupos. O objetivo era que ficasse um elemento de cada equipa anterior numa nova equipa, de maneira a que todos/as pudessem responder as questões que seriam colocadas.

Neste jogo, cada resposta acertada significava mil pontos, sendo que a equipa que acompanhei “(...) tinha 11 mil pontos, enquanto a equipa vencedora tinha 12 mil e 500 pontos.” (*idem*: 328).

O grupo saiu animada e satisfeito da CJ, de tal modo que uma das professoras pediu para levar para a escola os jornais realizados, porque considerava ser uma estratégia interessante de trabalho.

#### **2.1.5.2. Jogo: Quem está mais seguro na estrada?**

Após convite da CJ às diversas escolas do município, o jardim-de-infância da zona da Lomba solicitou uma atividade. Foi interesse da CJ saber quais eram as temáticas que estavam a tratar, sendo indicado por uma das educadoras que no momento estavam a trabalhar a prevenção rodoviária.

Neste sentido, e assim que todos os requisitos para a realização da atividade foram assegurados, o planeamento e elaboração da atividade começou.

Desenvolveram-se cerca de 5 jornais que funcionavam mais na lógica da imagem. Nestes, era pedido às crianças que pintassem as diversas situações rodoviárias, de acordo com as indicações que se encontravam inscritas em cada jornal.

Deste modo, ficaram cerca de 4 crianças por mesa, sendo que um grupo teve de ir para outra sala por não caber no espaço didático. Um dos jovens utilizadores da CJ, ficou a auxiliar uma das profissionais na sala do bilhar, uma vez que as crianças eram de estatura baixa, em relação à altura da mesa desta sala.

Assim que acabaram as pinturas da passadeira, ciclovia, do assento de retenção e de alguns sinais de trânsito, foram-lhes colocadas algumas questões em torno da prevenção rodoviária. Estas perguntas

“(...) tinham sempre 4 opções de resposta, sendo que apenas uma estava correta. Esta procurava averiguar se as crianças tinham compreendido o essencial para se puderem precaver quando andam na estrada e de carro.” (*idem*: 337).

Por fim, e após a entrega de uns chapéus decorados com semáforos, foi a vez da visualização de um vídeo musical do *Panda e Companhia*, deixando as crianças entusiasmadas.

## **2.2. Instituições educativas não formais**

Para além dos jardins-de-infância, pré-escolas e diversos níveis de ensino do 1º ciclo que procuram a CJ para realizar atividades, também foram solicitadas o desenvolvimento de atividades na lógica de oficina por instituições educativas não formais.

Neste sentido, desenvolveram-se duas oficinas na altura das férias do Natal e da Páscoa, sendo estas dedicadas à época festiva que se vivia na altura. Estas oficinas serão refletidas de seguida.

### **2.2.1. Oficina de Natal**

A pedido do Ginásio Leonardo da Vinci, realizou-se uma oficina de Natal, com recurso a materiais recicláveis. Assim, e através de dois CD's planeou-se a construção e decoração de bonecos de neve.

O grupo em questão era composto por 6 crianças, sendo este acompanhado por dois profissionais. Após a entrega e junção dos objetos referidos anteriormente, passou-se à etapa de decoração dos mesmos. Neste sentido, as crianças

“(...) forraram os CD's unidos com folha de papel de branco, sendo esta colocada nos materiais através da cola líquida UHU. Terminada esta fase, começou a parte mais criativa da oficina, ou seja, as crianças tiveram oportunidade de decorarem os seus bonecos de neve, tendo como recurso várias cores de feltro que continuaram a ser coladas com cola líquida UHU.” (*idem*: 154).

Por fim, e assim que foram fotografados os resultados finais, as crianças foram embora, acompanhadas pelos bonecos de neve que serviriam para decorar a árvore de Natal.

### **2.2.2. Oficina de Páscoa**

O grupo referido anteriormente voltou a solicitar uma oficina, para a altura das férias da Páscoa. Neste sentido, e com base em materiais recicláveis desenvolveu-se uma oficina de Páscoa, tendo por base sacos de serapilheira.

Os sacos foram adaptados, uma vez que foram reduzidos em termos de tamanho. Desta forma, e no dia atividade, foram impressos um conjunto de coelhos que serviriam, enquanto molde, para pintar a forma deste animal no saco que se procurava decorar.

Para além disso, foi preciso perspetivar uma forma de rabo que auxilia-se à decoração do coelho. Para tal, foram desfiadas várias cordas e recortadas esferas que permitissem enrolar a corda em questão.

No dia da atividade apareceram 6 crianças (três rapazes e três raparigas), acompanhadas três profissionais. Estas iniciaram a atividade ao

“(...) fixar as fotocópias recortadas no saco com o auxílio da fita-cola de papel. Entretanto, a MJ explicou que iriam pintar o corpo do coelho com um produto especial chamado *biochene*.” (*idem*: 383).

Uma das jovens utilizadoras da CJ auxiliou uma das crianças a pintar o coelho. Deste modo, “(...) a MJ entregou-lhes os pinceis e explicou-lhes a melhor forma para pintarem sem borrar a pintura, explicando que seria de fora para dentro.” (*idem*: 384).

Por fim, e posteriormente à secagem destas pinturas, as crianças decoraram os seus sacos, através da colagem de ovos da Páscoa realizados pelas mesmas.

### **3. Atividades comemorativas – épocas festivas**

A comemoração das épocas festivas foram sempre uma presença assídua nas dinâmicas desta CJ, onde se procurou celebrar marcos internacionais – o Halloween, o Natal, dia da internet segura, o São Valentim, o Carnaval e a Páscoa –, tal como marcos regionais – os 10 anos da CJ de Gondomar e o Lanche de despedida que preparamos para os/as utilizadores/as desta CJ, assim como os/as seus/uas profissionais.

Neste sentido, serão refletidos de seguida, e com maior profundidade, aqueles momentos em que tive maior presença e participação, sendo estes: o 10º Aniversário da CJ, a visita ao museu de imprensa e o lanche de despedida.

#### **3.1. Halloween**

Esta festividade surgiu de forma complementar à visita de um grupo, que tinha vindo à CJ para realizar uma atividade em torno da descoberta do corpo humano, referida anteriormente.

Neste sentido, as comemorações do Halloween no contexto da CJ passaram por preparar cenários de “terror” e máscaras do género, para que



quem visitasse este espaço pudesse viver um pouco do espírito do afamado e conhecido “dia das bruxas”.

Assim, foram feitas pesquisas na internet de aboboras e de caras de bruxas que permitiram criar dois modelos de máscaras. Posteriormente, foram preparados os cenários exteriores (no jardim da CJ) – um conjunto de teias gigantes e de aranhas em igual proporção. Estes cenários foram construídos em conjunto com alguns utilizadores jovens deste contexto. O grupo que visitou a CJ neste dia saiu acompanhado da sua máscara.

### **3.2. 10º Aniversário da CJ**

O ano de 2014 foi um marco muito importante para a CJ de Gondomar, uma vez que esta fez 10 anos de funcionamento e de serviço público para a população de Gondomar.

Neste sentido, a coordenação da CJ, em conjunto com outros profissionais desta instituição, iniciou os trabalhos de preparação destas comemorações, com base na recolha de depoimentos prestados por diversos/as utilizadores/as jovens e adultos/as.

A recolha dos depoimentos começou em outubro, permitindo que os vídeos daí resultantes pudessem ser editados e publicados na página de facebook da CJ de Gondomar, durante o mês de outubro e até ao dia de 25 de novembro (dia de aniversário).

Deste modo, neste período foram recolhidos cerca de 70 depoimentos, onde os/as utilizadores/as de várias faixas etárias indicaram aquilo que mais gostavam nesta instituição e aquilo que os motivava a voltar à mesma:

“(…) depoimento da Dulce indica que esta é uma participante das atividades da casa da juventude, assumindo ainda que costuma ser formanda de formações/*workshops* e acrescenta que já foi estagiária através do IPDJ.” (*idem*: 42);

“No dia 9 colocaram o vídeo do Joaquim, onde este depõe que já é utilizador da CJ há uns anos e assume que, e por via das formações da casa, ganhou competências para trabalhar com computadores.” (*idem*: 51).

Para além dos depoimentos, ainda foi organizada uma festa para todos/as aqueles/as que nela quisessem participar. No que diz respeito aos preparamentos, decoramos o espaço didático, uma vez que este foi o local onde foram celebradas as festividades.

Ainda foi intenção da coordenação da CJ organizar um género de espetáculo, com o apoio de alguns/mas utilizadores/as mais frequentes e profissionais. Neste sentido, um jovem recitou um poema enquanto uma profissional tocava piano, um grupo de jovens tocou guitarra e ainda houve um funcionário que tocou saxofone.

No dia do aniversário apareceram muitas pessoas para celebrar o 10º aniversário – inclusive a vereadora responsável pela juventude, utilizadores/as habituais acompanhados/as pelas suas famílias/ amigos/as – por isso,

“(…) a responsável da CJ publicou um vídeo com a compilação de várias fotografias referentes a atividades e momentos da casa durante os 10 anos da sua existência, mas estando mais presentes as fotografias desde 2009, ano em que a coordenadora assumiu a casa.” (*idem*: 81).

As comemorações dos 10 anos da CJ de Gondomar permitiram: contactar com utilizadores/as que já não apareciam há algum tempo na CJ; valorizar aqueles/as que aparecem e participam nas dinâmicas desta instituição; conhecer as famílias e amigos/as dos/as utilizadores/as da CJ; estabelecer uma proximidade com a responsável autárquica pela juventude; e celebrar a evolução de um contexto como a CJ de Gondomar.

No dia da festa, foi preparado um lanche para quem aparecesse, onde a estrela principal foi o bolo com a imagem da CJ de Gondomar. Neste sentido, apareceram muitas pessoas uma vez que a sala

“(…) estava cheia (...), devendo estar presentes pelo menos 30 pessoas. Da equipa da casa estava a MJ, a MCP, a C, a MA, a VA, o RR e o J. Relativamente ao/às utilizadores/as da casa da Juventude, e no que refere às jovens raparigas: a IA, a BC e a sua irmã, a MF, a AO, a DM e a sua irmã IM, a SA, a AL; no que diz respeito aos jovens rapazes estavam presentes: o PS e o seu irmão SS, SO, MC, o NA, JPF, o IN, JP, o DC; em relação aos/às utilizadores/as adultos/as estavam presentes: Sr. MO, Sr. LL, Sr. JM, o Sr. JQ, Sra. CA, assim como a família da BC.” (*idem*: 82).

Neste dia, cada pessoa foi recebida com uma salva de palmas, uma vez que o aniversário também pertencia a cada um/a, na medida em que sem os/as utilizadores/as que aparecem diariamente e pontualmente a CJ não teria um propósito e uma função social e comunitário.

### 3.3. Natal

A seguir seguiram-se as prepararam-se as festividades natalícias, sendo que estas consistiram na construção de um presépio para a câmara municipal, de outro para a CJ, onde o estágio decorria. Relativamente ao presépio da câmara municipal, este foi solicitado pela vereadora da juventude às três casas da juventude do município. De tal modo, as três CJ chegaram a um projeto de presépio onde a matéria-prima principal foi a madeira.

Este presépio ainda durou duas a três semanas até ser concluído, ficando exposto no jardim da câmara municipal de Gondomar. Mas, acima de tudo permitiu que as três casas da juventude trabalhassem em conjunto para alcançar um objetivo comum.

No que diz respeito ao presépio da CJ em questão, este partiu principalmente da ideologia da coordenadora deste espaço resultando numa decoração natalícia que agradou todos/as que frequentam este contexto diariamente. Esta situação refletiu-se, principalmente, no pedido de um utilizador adulto da CJ em concorrer para o concurso de presépios que há todos os anos no município em questão. Já em fase de concurso, a CJ de Gondomar ganhou o terceiro lugar por ter um dos presépios mais originais do município.

### 3.4. Dia da internet segura

De acordo com uma proposta do IPDJ, os/as funcionários/as do espaço internet procuraram construir um conjunto de 101 perguntas e respostas sobre a internet segura.

Após seleção das perguntas e respostas, tivemos a organizar e a agrupar – em conjunto com a supervisora de estágio – as várias questões de acordo com as temáticas a que se dirigiam.

Neste sentido, tratamos de questões e respostas em torno de, e

“(…) como é exemplo: *vírus*, *spyware* e *adware*, *physhing*, roubo de identidade, *cyberbulluig*; *sexting*; salas de *chat*; *peer to peer*, e outras duas temáticas que não me recordam. Através deste jogo os/as utilizadores/as da casa poderiam tirar e retirar recomendações relativamente a cada temática.” (*idem*: 204).

No entanto, na correção do jogo deparamo-nos com algum desconhecimento da parte dos/as profissionais deste contexto com as normas

de utilização da língua inclusiva, havendo quem dissesse que “(...) que o “o” era universal, por isso não era preciso estar a ter esses cuidados.” (*idem*: 203).

Em continuidade, houve quem referisse ainda que

“(...) o feminismo só acrescentou mais trabalho às mulheres porque, para além do que estas já faziam em termos domésticos, implicou que fossem cidadãs ativas, etc. Esta ainda disse que não era por usar pequenas palavras que as coisas iam mudar. Eu compreendi a sua posição, mas do meu ponto de vista era o princípio/primeiro passo para a mudança.” (*idem*: 203)

Porém, optamos em conjunto por utilizar a linguagem inclusiva na escrita do jogo. Deste modo, participei na atividade que ocorreu de acordo com as seguintes dinâmicas:

“Tinha-me calhado a questão 97 que dizia o seguinte: “Sabia que... Pode tomar precauções para se sentir mais seguro/a numa sala de *chat*?”. De seguida o J vai ao envelope das respostas deste tema e retira a resposta 97, dando-me de imediato. Tal como anteriormente, li a o papel que informava o seguinte: “Seja sábio/a... Opte por ter um nome de utilizador que não revele informação pessoal; Deixe os campos de dados de perfil em branco”. ” (*idem*: 219).

Este dia foi celebrado com a participação dos/as utilizadores/as da Casa da Juventude de Gondomar, alertando e informando para alguns cuidados que estes/as devem ter no uso das novas tecnologias da comunicação e da informação.

### **3.5. Dia de São Valentim**

O popularmente conhecido dia dos/as namorados/as foi celebrado, através da escrita de mensagens/cartas dos/as utilizadores/as da CJ para outros/as que estes/as desejassem enviar.

Para além da escrita, ainda foi da responsabilidade destes/as construírem e decorarem um postal respetivo ao dia de São Valentim. Nesta atividade, participaram tanto rapazes como raparigas, assim como utilizadores/as adultos/as, sendo colocado por estes/as o postal no placar, que se encontra à entrada da CJ.

### **3.6. Carnaval**

No período de férias do carnaval, a CJ encontrava-se cheia de jovens. Neste sentido, e com vista a que estes/as pudessem ocupar os seus tempos com atividades dinâmicas e lúdicas, foram organizadas duas atividades: uma oficina de expressão plástica e uma visita de estudo informal. Estas serão refletidas de seguida.

#### **3.6.1. Máscaras e decorações**

A construção de máscaras de carnaval deveu-se a uma oficina de expressão plástica improvisada. Assim, na manhã da véspera de carnaval reuniu-se um grupo composto por mais de oito jovens, com o intuito de construir e decorar máscaras de carnaval. Neste sentido,

“(...) participam o HC, SPS, o PS, o NA, o JP, o SS, o TG, o JP, entre outros. Esta atividade tinha como principal objetivo a construção de uma máscara de carnaval, (...). Surgiram ideias relacionadas com o Batman, figuras de anime, Cristiano Ronaldo, o Zorro, entre outros.” (*idem*: 250).

Para a concretização desta atividade, foram utilizados diversos materiais à espera de reutilização, tais como: peles, esponja, giz, e feltro. Mais tarde, e com a chegada de duas jovens foram construídas as seguintes máscaras: Hello Kitty e Anonymous. Posteriormente, estas máscaras foram coladas num arco decorativo, acompanhadas de uma grande faixa onde estava inscrito: Carnaval.

#### **3.6.2. Visita ao museu de imprensa**

Ainda no dia da véspera de Carnaval, os/as jovens utilizadores/as tiveram a possibilidade de ir ao Museu Nacional de Imprensa. Esta visita de estudo informal estava prevista no PAA, com vista a realizar-se no mês de março:

“(...) mês dedicado à Imprensa, as Casas da Juventude do Município propõem a visita a este Museu para que os utilizadores possam conhecer melhor a história e a evolução da Imprensa ao longo dos tempos.” (2015: 9).

Contudo, esta realizou-se no mês de fevereiro, dando lugar a 15 jovens de cada casa da juventude para desfrutarem desta visita gratuita. Para que cada jovem pudesse ir ao Museu era necessário que, e no caso de serem menores de 18 anos, trouxessem uma autorização dos/as seus/uas responsáveis.

No entanto, foram cedidos dois lugares da CJ de Gondomar à CJ de Rio Tinto, indo apenas 13 jovens à visita. Deste modo, e apesar das solicitações, jovens do contexto de estágio não puderam ir ao Museu:

“O SS, o JP e o CE queriam ir a este passeio, mas não podiam, uma vez que já não havia vagas e também porque a VA tinha cedido dois lugares desta casa da juventude à casa da juventude de Rio Tinto.” (NT: 256).

Tive a oportunidade de acompanhar esta visita em conjunto com funcionários/as das outras CJ:

“Ao chegarmos ao museu (...) fiquei a acompanhar o grupo cuja faixa etária era mais pequena, enquanto a VA ficou com a outra funcionária de Rio Tinto, a acompanhar o grupo da faixa etária acima dos 12 anos.

Enquanto ficamos a ouvir as explicações dos/as profissionais do museu em relação à evolução da imprensa desde que ela foi criada, o outro grupo foi até ao andar de baixo do museu para ver a exposição.” (*idem*: 257).

Com base nas descobertas de Gutenberg, os/as jovens puderam experimentar trabalhar uma impressão em dois tipos de máquinas distintos. Posteriormente, trocamos com o outro grupo e fomos à zona de exposição conhecer algumas capas de Imprensa.

Os/as jovens que foram a esta visita, mostraram-se satisfeitos por terem conhecido a evolução da imprensa, assim como por terem passado um dia diferente.

### **3.7. Páscoa**

Relativamente ao período da Páscoa, a oficina de expressão plástica anteriormente referida, prolongou-se aos/às jovens utilizadores/as da CJ.

Neste sentido, estes/as tiveram a oportunidade de construírem e decorarem um saco de serapilheira, utilizando como personagem principal um coelho.

### **3.8. Lanche de despedida**

O lanche de despedida simbolizou o final do percurso de estágio na CJ de Gondomar. Através deste, pude em conjunto com a minha colega oferecer um

lanche, como forma de agradecimento pela atenção e disponibilidade que marcaram a nossa receção e aceitação nas dinâmicas deste contexto.

Neste sentido, procuramos encomendar um bolo com uma mensagem inscrita de agradecimento, acompanhado por bebidas a gosto de todos/as. Assim, e ao final de um *workshop* – dado encontrarem-se mais pessoas na CJ – organizou-se este momento de despedida, acompanhado por um discurso:

“Depois de tirada a fotografia e de estar um pouco corada – uma vez que estavam 30 pessoas naquela sala – comecei por explicar que queríamos oferecer o bolo à CJ, enquanto forma de agradecimento por nos terem recebido durante estes 6 meses e por terem colaborado connosco.

Contei-lhes que a senhora da pastelaria perguntou-me se queria colocar alguma imagem ou alguma mensagem. Na altura, (...) e em conversa com a Mariana decidimos colocar uma mensagem. Inicialmente disse à senhora para colocar “obrigada” (...).

De qualquer forma, esta expressão parecia demasiado distante e pouco adequada à situação. Passados alguns minutos, lembrei-me que ficava bem colocar “obrigada casa da juventude”, uma vez que esta é composta por profissionais e pelos/as utilizadores/as. Desta maneira, ficavam todos/as incluídos/as, sendo a mensagem mais próxima e adequada à situação.

Terminei o discurso salientando a mensagem do bolo, dizendo novamente: “obrigada a todos/as, por nós terem ajudado, sendo o momento em questão o símbolo do final de uma etapa da nossa vida.

Em continuidade, os/as presentes bateram palmas e, de seguida, comecei por cortar as fatias do bolo, enquanto a MA e a Mariana iam distribuindo.” (NT: 414-5)

Este foi um momento de alguma intensidade e exposição que me levou a refletir sobre o percurso que tinha vivido e a experiência que tinha ganho em ter estagiado na CJ de Gondomar, através da disponibilidade de todos/as os/as utilizadores/as da mesma.

#### **4. Ações formativas**

As ações formativas que se desenvolveram neste processo de estágio podem ser vistas de duas formas: certificadas e não certificadas. De seguida, ambas as tipologias de ações de formação serão refletidas.

Importa referir ainda que estes dois modos de conceber as formações em que me encontrei envolvida, quer enquanto formanda quer enquanto auxiliar da formação, ligam-se ao facto de terem ocorrido ações formativas onde foram atribuídas certificações e outras em que não.

#### **4.1. Certificadas**

Inseridas no PAA (2014, 2015), as ações formativas desenvolveram-se fora dos períodos de funcionamento das Casas da Juventude, principalmente aos sábados entre as 9 e as 13 horas.

Estas formações tinham previsto um preço simbólico de inscrição, com o intuito de assegurar que as pessoas que se inscreviam de facto apareciam. Neste sentido, estas formações são consideradas certificadas porque são asseguradas por profissionais da formação, sendo estas também credibilizadas pela autarquia.

De seguida, descrevei os procedimentos e os momentos das formações em que participei neste processo de estágio.

##### **4.1.1. Trabalhar em pele**

A ação de formação trabalhar com pele surge no início deste percurso, encontrando-se programada no PAA (2014). Neste plano, esta formação foi concebida respeitando os seguintes objetivos: a utilização de

“(...) peles para criarem objetos tão diversos como porta-chaves, colares, bolsas para telemóveis, bolsas, entre outros. Esta ação foi solicitada pelos formandos que participam nas ações que a Casa da Juventude de Gondomar promove.” (PAA, 2014: 39).

Deste modo, e dada a solicitação dos/as formandos/as, importa referir que estes/as não dizem respeito ao público jovem que habitualmente frequenta a CJ. Este grupo de formação é composto por profissionais de outros contextos educativos do município, sendo constituído por uma faixa etária mais adulta.

Para concretização desta formação, colaborei na construção dos materiais decorativos das mesmas (flores coloridas feitas em pele) e ajudei a elaborar o manual da formação. Este último teria como principal função: “(...) informar os/as formandos/as sobre o modo como se iria proceder a formação.” (NT: 6).

O manual seria entregue no dia formação a cada formando/a, permitindo uma maior orientação para a concretização das várias tarefas, uma vez que indicava



“(...) todos os materiais que seriam necessários e ainda apresentava quais eram os objetivos da formação: trabalhar e manipular a pele para construir um porta-chaves, um porta-moedas e um despeja bolsos.

Deste modo, a responsável por esta formação procurava exemplificar, através de imagens, cada passo para realizar os três instrumentos anteriormente referidos” (*idem*: 6-7).

No dia da formação, iniciamos a mesma enquanto formandas porque estavam a faltar 2 das 12 pessoas que se tinham inscrito, mas que entretanto apareceram. Neste sentido, passamos a auxiliar a formação naquilo que fosse preciso.

Contudo, e apesar de termos conhecimento do manual, não tínhamos muita informação sobre como proceder no que diz respeito ao acabamento dos trabalhos. Deste modo, o nosso trabalho foi o de distribuir e recolher materiais que fossem solicitados.

De qualquer forma, esta ação de formação ocorreu dentro das orientações das oficinas de expressão plásticas, onde os/as formandos/as presentes puderam adquirir conhecimentos sobre os materiais necessários e as técnicas para trabalhar com peles.

Posteriormente a esta ação, a responsável pela formação pediu que

“(...) fizéssemos uma avaliação/apreciação ao modo como se desenvolveu a formação (...). Neste sentido, dissemos que a formação tinha corrido bem e que as pessoas que participaram pareciam ter saído satisfeitas.” (*idem*: 19).

A questão da apreciação/avaliação do papel de cada um/a na formação também se dirigiu à minha ação enquanto estagiária. Deste modo, a supervisora local

“(...) aproveitou para chamar-nos à atenção da importância da contagem do material, principalmente para não guardarmos o material antes da contagem. Esta defendia que era importante efetuarmos a contagem, de modo perdemos “o fio à meada”.” (*idem*: 20).

Assim, e tendo em conta esta recomendação, ganhei uma maior consciência dos procedimentos contabilísticos a ter nos momentos de formação e que, anteriormente não tinha.

#### **4.1.2. Árvores de Natal em papel**

Não se encontrando prevista no PAA (2014), a ação de formação Árvores de Natal em papel, foi introduzida com o apoio das profissionais da CJ de Gondomar na, recentemente aberta ao público, CJ de São Pedro da Cova.

Esta ação de formação teve como principal intenção procurar um público adulto para a CJ de São Pedro da Cova, principalmente no que diz respeito às ações de formação.

Neste sentido, e sendo destacada uma das profissionais da CJ de Gondomar que possui com conhecimentos sobre planeamento e realização de formações, foram organizados e preparados os materiais necessários para serem levados para outra CJ, uma vez que seria neste contexto que esta iria decorrer.

No dia da formação, dirigi-me à nova CJ acompanhada por outras profissionais, onde auxiliei a formadora na distribuição e recolha dos materiais. Contudo, o meu trabalho consistiu apenas neste auxílio, uma vez que não tinha conhecimento sobre como proceder na construção destas árvores.

Esta ação de formação ainda foi partilhada com outra funcionária da CJ de Gondomar, não tendo esta os conhecimentos necessários para ser a formadora principal. No entanto, esta ficou responsável por uma parte “(...) da formação, uma vez que era esta que sabia mais das árvores do que a própria formadora.” (*idem*: 139).

Esta formação permitiu-me contextualizar as dinâmicas da CJ de São Pedro da Cova, conhecer as suas instalações e os/as seus/uas profissionais. Para além de, ter-me possibilitado contatar com outras técnicas no âmbito das oficinas de expressão plástica.

#### **4.1.3. Mantas coloridas**

No âmbito do PAA (2015) desenvolveu-se a formação Mantas coloridas, tendo como principal intenção a decoração de uma manta, sendo da responsabilidade de cada formando/a trazer a mesma. Relativamente à decoração da manta esta “(...) será proposta (...) com um elemento novo que lhe dará uma nova imagem mais divertida.” (PAA, 2015: 5).

Ao contrário das outras formações, nesta participei enquanto formanda. Onde tive a oportunidade com outras técnicas no campo de oficinas de expressão plástica.

#### **4.2. Não certificadas**

As dinâmicas em que participei e que considero enquadrarem-se nas lógicas da ação formativa, são aqui apresentadas e caracterizadas enquanto não certificadas. Esta denominação advém do facto das ações desenvolvidas não terem sido reconhecidas e acreditadas pela autarquia.

Contudo, enunciá-las-ei a penas, dado o limite de páginas deste trabalho. Neste sentido, as três formações são: construir uma marioneta articulada, fazer tapetes e sacos reutilizando materiais.

#### **5. Workshops**

Para além das ações de formação, os *workshops* aparecem como parte integrante da oferta formativa e de ocupação dos tempos livres dos/as jovens que frequentam esta CJ.

Neste sentido, estes podem caracterizar-se por referência ao papel que as pessoas, que se responsabilizaram pela sua dinamização, assumem no contexto desta instituição. Assim, é importante referir que os *workshops* em que participei foram desenvolvidos por uma profissional e também por jovens utilizadores/as deste contexto.

É de realçar ainda que, e à exceção do *workshop* dinamizado pela profissional da CJ, os restantes *workshops* realizaram-se no período de férias escolares do Carnaval e da Páscoa.

É de ressaltar ainda que estas atividades desenvolvidas, quer por uma profissional quer por jovens, foram certificadas e acreditadas pela Vereadora da Juventude e Tempos Livres. De seguida, serão caracterizados e refletidos as dinâmicas e objetivos dos diversos *workshops*.

### **5.1. Dinamizado por uma profissional – Ferramentas para a procura ativa de emprego**

No âmbito do PAA surge o *workshop* – Ferramentas para a procura de emprego, como uma intenção do SIJ em disponibilizar e informar os/as jovens sobre as ferramentas necessárias

“(...) para a sua integração no mercado de trabalho. “Como fazer um Curriculum Vitae e Carta de Apresentação” e “Como Preparar uma Entrevista de Emprego” serão reformulados e apresentados numa sessão, todos os meses, numa Casa da Juventude.” (2015: 5).

Neste sentido, e a convite desta CJ participei no referido *workshop* juntamente com a minha colega de estágio,

“(...) alguns/mas alunos/as de um curso profissional, acompanhados/as pela sua professora. Para além destas pessoas, ainda estava a dona CR, assim como a dona CA e a MCP.” (NT: 159).

Assim, e através do *site* do *Europass*, a responsável pelo Serviço de Informação aos Jovens (SIJ) explicou como se construía um *curriculum vitae* (CV) utilizando a ferramenta anteriormente referida. Esta procurou alertar também o número de páginas do CV, “(...) uma vez que as entidades empregadoras não dispõem muito do seu tempo a ver currículos com mais de duas páginas.” (*idem*: 160).

Perante estas informações, os/as alunos/as em conclusão do seu curso profissional, assim como os/as restantes presentes, puderam ficar mais cientes dos cuidados a ter na realização de um CV e ainda numa entrevista de emprego.

Encontrando-me em transição para o mercado de trabalho, esta sessão também revelou-se útil, uma vez que me alertou para um conjunto de fatores acima referidos, dotando-me de mais competências.

### **5.2. Dinamizados por jovens utilizadores/as**

Com referência a que “(...) “este ano estou a apostar na juventude e nos utilizadores da casa”.” (*idem*: 241) a coordenadora da CJ de Gondomar pediu a três jovens para realizarem um *workshop*.

Tendo em conta que a escola oferece momentos de lazer limitados pelo controlo e vigilância (Gomes, Machado, Silveira, Oliveira, 2002), a CJ

desenvolve as suas dinâmicas com vista a que os/as jovens sejam responsáveis, pelo menos em parte, da ocupação dos seus tempos livres, pois procura envolve-los/as na tomada de decisão e concretização de dinâmicas.

Neste sentido, é possível compreender que é tido em conta pela coordenação da CJ que “(...) o jovem é um cidadão em transição, cujo itinerário pode ser modificado, estimulado, alterado ou dificultado pelas condições em que se desenvolve.” (Trilla, 2004: 219).

Assim, o planeamento e realização de *workshops* por jovens permitiu estimular e envolve-los/as na construção de atividades que ocupem os seus tempos livres e os tempos de outros/as jovens que frequentam as atividades da CJ. Tal situação enfatiza a ideia de Lopes (2006), principalmente no que concerne à animação juvenil, visto que este tipo de animação deve ter em consideração a liberdade e a participação dos/as jovens.

Deste modo, e numa perspetiva educativa, a envolvência dos/as jovens na construção e desenvolvimento de atividades permite a valorização pessoal e social destes/as, assim como “(...) fomentar (...) aprendizagens diversas que os[/as] torne conscientes da prática dos valores da democracia (...).” (Lopes, 2006: 318).

Neste sentido, estes workshops deram-lhes “(...) a possibilidade de eles[/as] serem os[/as] animadores[/as], os[/as] formadores[/as] dessas atividades (...).” (ENT1: 25-6).

Assim, e com vista a compreender de que modo alguns/mas jovens da CJ de Gondomar foram envolvidos no desenvolvidos de dinâmicas, serão refletidos de seguida três *workshops* realizados por jovens, de acordo com os seus interesses.

#### **5.2.1. Desenho**

No período de férias do Carnaval, um jovem desenvolveu um Workshop de acordo com aquilo que mais gosta de fazer: desenhar. Deste modo, a referida atividade desenvolveu-se com vista: a preparar as várias tarefas da mesma, a organizar o espaço e os materiais, a convidar participantes e a elaborar os certificados.

Neste sentido, o jovem procurou elaborar um plano onde constava um conjunto de desenhos (que iam desde o mais simples ao mais complexo), que

seriam as tarefas do *workshop*. Neste sentido, os desenhos escolhidos por este jovem foram:

“(...) uma nuvem, um gelado, uma rosa, um donut, um copo de sumo e outro que já não me recordo. O que estes desenhos tinham em comum era o facto de terem linhas retas e curvas, olhos e boca. Neste sentido, estes desenhos seriam a base de trabalho do *workshop* que se iria realizar durante a tarde.” (NT: 264).

Após o apelo à participação do maior número de pessoas, apareceram cerca de 15 pessoas –“(...) a MJO e o seu irmão mais velho, o Sr. MO e a sua neta SA, o NA, o CE, o Jorge, o JP, o AR, o SS, eu, a Mariana, a MCP, a MJ e a C.” (*idem*: 265).

No decorrer do *workshop* não deu tempo para realizar todas as tarefas, uma vez que a realização dos desenhos acontecia por grupos mais pequenos. Para além disso, houve chamadas de atenção em relação ao comportamento do “formador”, uma vez que para a responsável da CJ o jovem “(...) não estava a adotar uma postura de formador.” (*idem*: 266).

Procurei ser parte integrante das interações entre os/as utilizadores/as presentes, sendo abordada por um jovem que estava curioso com a origem do estágio. Neste sentido, este

“(...) dirigiu-se a mim e à Mariana e perguntou-nos se éramos da escola profissional. Eu respondi-lhe que não, acrescentando que éramos da universidade e este arguiu. Esta situação deu-me a entender que ainda não perceberam qual era o cariz do nosso estágio no âmbito da casa da juventude.” (*idem*: 267).

Assim, e com esta atividade, apercebi-me que este jovem pensava que éramos estagiárias do ensino profissional e isto devia-se, provavelmente, a dois fatores: o primeiro, está ligado à proximidade das idades; enquanto, o segundo, está liga-se ao facto desta instituição receber vários estágios das escolas profissionais.

No entanto, esta situação levou-me a refletir sobre o meu papel no contexto de uma CJ e no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, uma vez que me encontrava a um mês de terminar o estágio e havia pelo menos um utilizador frequente que ainda não tinha compreendido aquilo que estava a fazer e de onde vinha.

Mas, antes de refletir sobre o meu papel enquanto profissional das Ciências da Educação, importa referir que os/as participantes do *workshop* ficaram satisfeitos/as com aquilo que fizeram e com as técnicas de desenho que aprenderam.

### **5.2.2. Viola**

Antes da pausa relativa às férias da Páscoa, a responsável pela CJ de Gondomar contactou uma jovem para compreender a disponibilidade desta em desenvolver um *workshop* do seu interesse, para os/as restantes utilizadores/as deste contexto.

Com vista a realizar-se na primeira semana de férias da Páscoa, a jovem em conjunto com a profissional referida anteriormente estabeleceram um plano de ação: ensinar uns acordes da música – Hino da Alegria.

De seguida, procurou-se apelar à participação de utilizadores/as da CJ, assim como reunir o maior número de violas (contactando as pessoas que se encontravam disponíveis para participar nesta atividade e ainda amigos e familiares), tal como organizar espaço e ainda pedir à câmara municipal os certificados para este *workshop*.

Para esta atividade, foram reunidas cerca de 7 guitarras – a contar com a da jovem responsável por dinamizá-la – estando estas ao dispor dos 20 participantes que se encontravam na sala.

Posteriormente, a responsável pela CJ denominou este *workshop* de Oficina, ainda que o serviço de comunicação e imagem da câmara municipal tenha colocado *workshop* nos certificados.

Como não havia viola/guitarra para todos/as, a experimentação dos acordes que a jovem procurava demonstrar decorreu por fases:

“Depois do primeira ronda de pessoas a tocarem o início do Hino da Alegria, a MJ pediu que estes/as se levantassem para que outros/as os/as substituíssem. Estes/as voltaram a reproduzir os acordes que a BC tinha exemplificado novamente.” (*idem*: 396).

No fim desta oficina/*workshop*, a jovem distribuiu os certificados por cada um/a presente, sendo-lhe posteriormente entregue uma lembrança de participação realizada por uma das profissionais da CJ.

Esta atividade acabou por ser muito dinâmica devido ao faseamento entre a aprendizagem de cada acorde do Hino da Alegria. Ainda que não tenha sido possível praticar todos os acordes da música em questão, todas as pessoas presentes (utilizadores/as e profissionais) puderam tocar o já referido Hino da Alegria. É de realçar que tal situação criou um ambiente de maior proximidade entre profissionais e utilizadores/as.

### **5.2.3. Stencil**

Tal como aconteceu anteriormente, o *workshop* de Stencil desenvolveu-se após a solicitação da disponibilidade de um jovem da CJ para realizar um atividade, de acordo com os seus interesses.

Neste sentido, a prática do Stencil revelou-se ser um dos interesses deste jovem, situação que levou a que a responsável da CJ em conjunto com o jovem em questão a proceder ao planeamento do *workshop*.

Assim, o primeiro passo foi arranjar uma base com as dimensões adequadas, para colocar a frase escolhida pelo jovem e que seria o objeto central para utilizar esta técnica de grafiti.

Após arranjar o material necessário, passaram à fase da escolha da letra, assim como da impressão da mesma e organização da frase escolhida por este jovem.

De seguida, foram pedidos os certificados para serem entregues no final do *workshop/oficina*, assim como se procurou solicitar a participação do maior número de pessoas. O jovem entusiasmado com a sua ação

“(…) disse-nos que tinha comprado bombons para oferecer às pessoas que fossem à sua formação. A MJ disse que não ele precisava de fazer isso, mas este disse que queria fazer.” (*idem*: 380).

Este foi o dia em que vi a CJ mais cheia de pessoas, de tal forma que no espaço didático era difícil circular e não havia cadeiras para todos/as os/as presentes se sentarem. Neste sentido, “(…) importa salientar que, durante esta oficina estiveram no espaço didático cerca de 23 pessoas sentadas e de 4 pessoas em pé.” (*idem*: 411).

O jovem inicialmente explicou as duas modalidades de Stencil que conhece: positivo e negativo. E introduziu as atividades do referido *workshop*:



recortar o interior de cada letra sendo estas, posteriormente, agraphadas ao placar (de acordo com a frase escolhida) para que mais tarde fosse possível aplicar o *spray* de cor preta.

Para aplicar o *spray*, introduziu-se um certo dinamismo à atividade, uma vez que este processo decorreu no exterior da CJ – no jardim – permitindo que cada participante pudesse experimentar a técnica.

Após a conclusão dos trabalhos e a visualização do trabalho final, foram entregues os certificados às pessoas que não era costume virem à CJ, uma vez que não havia para todos/as os/as presentes. Deste modo, e tendo em conta que os certificados que faltavam pertenciam a frequentadores/as habituais da CJ, estes seriam posteriormente. No entanto, “(...)”, o NA ainda distribuiu os bombons que tinha comprado e deu um conjunto a cada pessoa que lá esteve na casa (...).” (*idem*: 413).

Por fim, o jovem responsável pelo *workshop* recebeu uma oferta da parte da coordenação da CJ em questão. Perante a oferta de um conjunto de palhetas ao jovem suprarreferido, e segundo a referência de que a jovem do *workshop* anterior também tinha recebido uma lembrança, o jovem do *workshop* de desenho sentiu-se revoltado por não ter sido tratado da mesma maneira. Neste sentido, e com base na revolta deste jovem,

“(...) a coordenadora da CJ sentiu a necessidade de dizer em voz alta, e à frente de todos/as, que o PS ainda não tinha recebido nada porque esta estava aguardar que ele fizesse mais uma oficina. Ainda assim, o PS disse que não era justo e ficou muito insatisfeito.” (*idem*: 414).

De um modo geral esta atividade correu bem, com a exceção do incidente final referido anteriormente. Tanto os/as jovens utilizadores/as frequentes da CJ, como as visitas que participaram nesta atividade divertiram-se e aprenderam a usar uma técnica de graffiti. O graffiti aparece como interesse comum a alguns jovens rapazes que frequentam e participam as atividades desta instituição.

## **6. Colónias de férias**

As denominadas Férias Jovens são referidas no PAA (2015) enquanto dinâmicas de colónias de férias, dizendo respeito às pausas letivas de crianças e jovens (entre os 6 e 15 anos).

Neste sentido, e de acordo com o PAA, este modo de ocupar as pausas letivas

“(...) vão de encontro às necessidades de pais e encarregados de educação que procuram ocupar os tempos livres dos seus filhos e educandos nos períodos das férias escolares. As colónias são desenhadas em programas semanais com diversas atividades, a custos reduzidos para os pais e encarregados de educação.” (2015: 25).

Sendo da responsabilidade das três Casas da Juventude do município de Gondomar, as colónias de férias surgem de acordo com aquilo que Trilla (2004) considera ser a pedagogia do ócio ou educação nos tempos livres. Neste tipo de dinâmicas, e tal como é referido no PAA (2015), os/as principais destinatários destas atividades “(...) costumam ser crianças ou, em todo o caso, jovens.” (Trilla, 2004: 34).

Assim, e com a referência de que o tempo de livre é também um tempo de ócio, as colónias de férias propostas no PAA representam uma forma das famílias e das instituições protegerem e vigiarem os comportamentos das crianças e jovens (Araújo, 2009).

Deste modo, as dinâmicas de ocupação de tempos livres – as colónias de férias – aparecem no contexto desta CJ como uma forma de representação dos sistemas de educação não formal.

Em consonância com este argumento, as três CJ do município de Gondomar aparecem enquanto contextos que permitem a promoção de

“(...) processos de aprendizagem pessoal [que] são vividos pelo sujeito num interagir permanente com o outro. Isto deve-se fundamentalmente a que a espontaneidade, o carácter lúdico, as relações entre iguais ou a consolidação de um grupo são formas que favorecem a criação de um clima de confiança e que conduzem à aprendizagem de valores como a solidariedade, a tolerância, companheirismo, convivência, amizade e respeito.” (Lopes, 2006: 454).

Contudo, a responsável pela CJ de Gondomar não concordava com a forma como as colónias de férias eram constituídas, assim como com os objetivos das mesmas. Neste sentido, é justificada pela chefia destes contextos a

“(...) existência das colónias de férias (atividades com as quais a MJ não concorda, uma vez que achava que aquilo já é função das casas da juventude o ano inteiro), (...)

[sob a referência de que é] “(...) uma maneira de cobrir a lacuna referente aos tempos livres das crianças e jovens do concelho”. (NT: 318-9).

Deste modo, as colónias de férias aparecem na controvérsia sobre aquelas que são as atividades de ocupação de tempos livres das crianças e jovens do município em questão.

Nesta perspetiva, importa compreender o leque de atividades que as CJ deste município oferecem às crianças e jovens em períodos de pausas letivas, com vista a ocuparem os tempos livres destes públicos e ainda a proporcionarem momentos de convivência e a vivência de novas experiências.

Importa ainda referir que houve uma grande divulgação nas redes sociais com vista a promover estas colónias de férias, sendo indicadas atividades previstas e ainda o valor que implicaria a sua realização. De seguida, serão refletidas as colónias de férias referentes ao período do Natal e da Páscoa.

### **6.1. Natal**

As colónias de férias do Natal realizaram entre os dias 17 e 23 de dezembro – com a exceção dos dias 20 e 21 porque era fim-de-semana –, no período das 9 às 18 horas. Cada casa da juventude disponha de 15 vagas, perfazendo um total de 45 vagas para as crianças e jovens que quisessem participar nas atividades.

Este modo de ocupação dos tempos livres custava a cada participante cerca de 25 euros, sendo através deste valor pagas as entradas em diversos espetáculos. A este valor poderia ainda acrescer os valores dos almoços, caso as crianças e jovens almoçassem na cantina da Câmara municipal de Gondomar.

Neste sentido, as atividades principais destas colónias relacionaram-se com a realização de dinâmicas dentro e fora das casas da juventude. No que diz respeito às dinâmicas dentro das casas da juventude é possível identificar: jogos de apresentação, oficinas (Natal, em Gondomar), ateliês (culinária, em São Pedro da Cova) e *workshops* (sabonetes de natal, em Rio Tinto).

Relativamente as atividades fora destes contextos, estas consistiram: na ida ao coliseu do Porto para assistir ao espetáculo de Circo de Natal; na manhã aquática realizada nas Piscinas de Valbom; no assistir ao espetáculo – *Branca*

de Neve que teve lugar no *Marshopping*; no *Workshop* de Língua Gestual que teve lugar na biblioteca Municipal de Gondomar; na visita à Terra dos Sonhos em Santa Maria da Feira; e, por fim, a uma ida ao cinema no *shopping* Parque Nascente.

Tendo em conta que apenas alguns/as funcionários/as acompanharam as dinâmicas das colónias de férias dentro e fora das casas da juventude, reflito de seguida as atividades em que estive mais envolvida – atividades dentro CJ de Gondomar.

Foram preparadas duas atividades, sendo uma a realizar com o grupo de 15 crianças e jovens específico inscrito na CJ em que o estágio decorreu – cujas idades rondavam os 6 e os 15 anos –, e ainda outra com o conjunto dos três grupos.

A atividade com o pequeno grupo era representativa do jogo de apresentação que decorreu no primeiro dia das colónias de férias do Natal. Neste sentido, esta consistia na construção de um cartão de cidadão em tamanho A2 e, de modo a completar cada cartão dividimos “(...) uma folha A4 a meio ficando em A5, e colocamos 20 conjuntos desses papéis A5 em 4 envelopes que diziam: nome e apelido, sexo/género, nacionalidade, altura, etc.” (NT: 129).

Assim, e no dia da realização desta atividade, explicamos em que consistia a mesma pedindo a cada criança ou jovem presente que preenchesse as folhas coloridas de acordo com as indicações. Após a entrega do material de escrita necessário, os/as participantes destas colónias preencheram o Nome e Apelido, seguindo-se

“(...) Altura, Data de Nascimento, Nacionalidade, *Nickname*, Clube desportivo favorito, Banda ou cantor/a favorito/a, Cor favorita, entre outras características. Para cada um destes envelopes os/as participantes tinham de se caracterizar, colocando as folhas com as respetivas descrições no espaço que a MJ tinha determinado no chão da sala.” (*idem*: 152).

Concluída esta fase, foi-lhes incumbida a tarefa de “(...) procurar os papéis com as suas caracterizações, que se encontravam também no chão (...)” (*ibidem*).

A tarefa que se seguiu dizia respeito à junção de todas as características no cartão em formato A2. Para além disso, ainda “(...) tinham de fazer um desenho que os/as identificasse, imitando uma fotografia.” (*idem*:153).

Importa referir que, além deste grupo, participou ainda uma criança que não estava inscrita nas colónias de férias, mas que era utilizadora frequente da CJ em questão. Como tal esta construiu o seu cartão identificativo, assim como as profissionais que estavam a apoiar a realização da atividade.

Nesta atividade ocorreu um contratempo: um jovem que habitualmente frequentava a CJ e que se encontrava inscrito nas colónias de férias, não quis participar na mesma. Com a recusa na realização da atividade este procurou sair do espaço da CJ, mas a responsável por esta instituição

“(…) disse-lhe que não podia sair do recinto da casa porque estava sob o seguro da câmara municipal, devido à colónia de férias e voltou a pedir para que ele voltasse para dentro e fosse participar na atividade.” (*idem*: 150).

Após contacto com a sua responsável, a coordenadora da CJ explicou a situação e o jovem acabou por participar na atividade.

Relativamente à atividade com o grande grupo das colónias de férias, apenas participei na realização dos materiais necessários para que a mesma acontecesse.

Esta segunda atividade foi preparada na lógica de uma Oficina de Natal, onde as crianças e jovens teriam de decorar os chapéus com figuras natalícias previamente construídas (Pai Natal, rena, bonecos de neve, botas, sinos, bolas de árvore de natal, entre outros).

Mas, e uma vez que o grupo ia passar o período da manhã na CJ, a coordenadora da CJ desenvolveu mais um conjunto de atividades complementares. Estas atividades complementares eram sobre o “(…) o natal, tal como das comidas e atividades típicas desta época festiva.” (*idem*: 147).

Assim, as crianças tinham de escrever palavras de acordo com tópicos que “(…) indicassem quais os valores e sentimentos que estavam mais presentes no natal (deixando espaços no cartaz para que o grupo completasse com aquilo que eram as suas perceções em relação à temática).” (*Ibidem*).

Para além desta atividade, ainda se adicionaram outra com imagens das comidas típicas do Natal, sendo a tarefa dos grupos descobrir a pratos diziam respeito.

Por fim, e de forma complementar, ainda se delineou um cartaz sobre as tarefas mais comuns que as pessoas realizam nesse dia, sendo a tarefa desta que os grupos as identificassem.

## **6.2. Páscoa**

As colónias de férias da Páscoa decorreram em dois momentos com grupos distintos: primeira semana – 23 de a 27 de março; segunda semana – de 30 de março a 2 de abril.

Em ambas as semanas, as atividades decorreram entre as 8 horas e 30 minutos e as 18 horas, havendo um acréscimo de meia hora no período da manhã em comparação com as colónias de férias anteriores.

Tendo em conta que só estive presente na primeira semana, de seguida descreverei as atividades que se realizaram na CJ de Gondomar no âmbito desta semana de colónias de férias.

Na primeira semana houve: um momento inicial de apresentação dos grupos específicos a cada casa, tarde científica promovida pela visita ao farol da Boa Nova (Leça da Palmeira); uma manhã aquática, nas piscinas de São Pedro da Cova; tarde cultural no palácio da bolsa Porto; uma oportunidade para conhecer Portugal na quinta pedagógica do Seixo; manhã desportiva com um *workshop* de xadrez em São Pedro da Cova; tarde divertida no Parque Aventura da Lipor; ainda uma manhã criativa, através de uma oficina de Páscoa em Rio Tinto.

O grupo específico à CJ em questão era composto por 13 rapazes e 2 raparigas, sendo que um deles pertencia à casa da juventude de Rio Tinto.

Neste sentido, nos jogos de apresentação este grupo foi incumbido de

“(…) a pintar um desenho que estava incompleto e que tinham de completar, para além de pintar. No fundo, tinham desenhos de animais em tamanho grande e era-lhes pedido que pintá-los, para dar um nome aos animais e criar umas casas para os mesmos.” (*idem*: 355).

Não estive presente no planeamento e organização desta atividade, por isso não sabia os seus propósitos. De qualquer forma, tratava-se de uma “(…) atividade demasiado infantil para algumas crianças, uma vez que estas acabaram depressa e estavam preparadas para fazer outra coisa.” (*ibidem*).

Para ocupar o resto da manhã, as crianças e jovens que o compunham foram distribuídas pelo espaço internet, assim como pela sala de bilhar – para puderem jogar pingue-pongue, ficando ainda um grupo no espaço didático a jogar ao *Pictionary*.

As restantes atividades desenvolvidas com este grupo ocorreram ao final de cada dia, com a chegada dos passeios. Nestes períodos, as crianças e jovens constituintes deste grupo jogavam ao *Pictionary* ou ao UNO, em conjunto com alguns/mas utilizadores/as jovens e adultos/as da CJ em questão, enquanto aguardavam pela chegada dos/as seus/uas responsáveis.

Apesar de ter estado presente mais tempo nas colónias de férias da Páscoa – 5 dias – do que nas do Natal – 1 dia –, foi notório um maior envolvimento com o grupo do Natal do que com o da Páscoa. A possível causa desta proximidade liga-se ao facto de ter participado na elaboração, organização e concretização das atividades desenvolvidas na CJ juntamente com este grupo.

No que diz respeito à controvérsia em torno das atividades de ocupação de tempos livres da CJ, e com referência às atividades dinamizadas através das colónias de férias, é possível realçar duas diferenças. Em primeiro lugar, as colónias de férias são frequentadas, maioritariamente, por crianças e jovens descendentes de trabalhadores/as da câmara municipal, não sendo frequentadores/as habituais da CJ. Em segundo, estas crianças e jovens pagam para poderem aceder a outros serviços como: ida a passeios, espetáculos, cinema, entre outros.

Deste modo, aquilo que diferencia as dinâmicas diárias da CJ das dinâmicas que as colónias de férias proporcionam são: os momentos fora da instituição. Isto é, e embora esteja a ser disponibilizado um montante para visitas de estudo informais no PAA (2015), as CJ não têm a capacidade económica de realizar visitas e passeios, uma vez que não é certo que os/as utilizadores/as jovens que, habitualmente utilizam os espaços da casa da juventude, tenham as possibilidades económicas para pagarem as mesmas.

Neste sentido, as colónias de férias dirigem-se a grupos pertencentes a classes económicas médias e altas, enquanto que as atividades habituais da CJ dirigem-se para os públicos jovens que não têm a possibilidade de pagar as referidas colónias.

## **7. Atividades transversais ao percurso de estágio**

Desde o primeiro dia deste percurso, houve um conjunto de atividades que se destacaram e prolongaram até ao fim do estágio, sendo elas: gestão e organização diária do espaço circundante à CJ; um apoio pontual na realização dos trabalhos de casa (TPC) de alguns/mas utilizadores/as jovens; participação em jogos com profissionais e utilizadores/as; apoio ao espaço internet; interação na página de facebook do contexto em questão.

De seguida, e com vistas a compreender as atividades em questão, as mesmas serão apresentadas e refletidas.

### **7.1. Gestão e organização diária do espaço e dos seus materiais**

As tarefas de gestão e organização diária da CJ consistiam, acima de tudo, na contabilização do material que se encontrava disponível ao público. Neste sentido, muitas vezes contabilizei em conjunto com outros/as profissionais os materiais que estavam a ser utilizados, arrumei-os nos devidos lugares, certificando-me de que estavam prontos a ser utilizados a qualquer momento.

Quando era altura de encomendar material havia um alvoroço maior em torno da organização do material, com vista a ter uma maior perceção em relação ao que está em falta.

Ainda neste âmbito, o material disponível aos/às utilizadores/as – por exemplo: PlayStation, os comandos, os auriculares e os jogos – era contabilizado quatro vezes por dia, mesmo que este não fosse utilizado. A título de exemplo:

“(...) a MJ pediu-nos que conferíssemos o material, uma vez que a MA se tinha esquecido de o fazer. Como não sabia o que tinha de fazer, a Mariana explicou-me que tinha de ir buscar a capa e assinar no espaço referente à hora de verificação. Segundo esta capa, o material tem de ser conferido 4 vezes ao dia, duas vezes de manhã e duas vezes à tarde, mesmo que não tenha sido utilizado.” (NT: 274).

Para além destas tarefas, a gestão e organização do espaço também dizia respeito à contabilização: do número de jovens que tinham frequentado a CJ num determinado período; o tipo de atividades realizadas com esses/as jovens; e, a quantidade de vezes que se realizou determinada atividade. Mais tarde, esta informação iria compor o relatório de atividades que, visava prestar contas à autarquia do que se tinha passado naquele espaço.



Em alturas de maior afluência tornava-se mais difícil contabilizar o número de jovens presentes, mas os/as profissionais da CJ faziam os possíveis para serem o mais fidedignos/as possível no relatório, acompanhando-se assim de um papel onde registavam esses pormenores. O seguinte exemplo dá conta do acontecimento descrito:

“A esta altura do dia estavam muitos jovens na casa, situação que tornava difícil a sua contabilização. No entanto, a MJ, MCP, MA estava constantemente a contabilizar numa folha de papel: quem estava na casa, onde e a fazer o quê, uma vez que teriam de o constar no relatório de atividades que futuramente teriam de realizar.” (*idem*: 155).

A CJ tinha à sua disponibilidade uma funcionária a tempo inteiro, cuja função era a limpeza do espaço. No entanto, e na ausência desta, cabia a todos/as profissionais garantir que a CJ apresentava as condições necessárias para receber os/as utilizadores/as da mesma.

Deste modo, é compreensível que as funções de gestão de um contexto como o que está a ser refletido passam pela contabilidade e mobilidade de recursos: materiais e profissionais.

## **7.2. Apoio aos trabalhos de casa (TPC) de alguns/mas utilizadores/as jovens.**

A casa da juventude, enquanto contexto cujas dinâmicas vão ao encontro das diretrizes da educação não formal,

“(...) em comparação com a instituição escolar, são mais abertas tanto do ponto de vista da gestão das atividades, como, igualmente, do ponto de vista da gestão do espaço e do tempo educativos.” (Cosme e Trindade, 2007: 27).

Para além disso, e tendo em conta a relação de parceria que a casa da juventude de Gondomar com as instituições escolares, é possível compreender que a primeira privilegia “(...) as experiências pessoais e sociais, bem como as vivências significativas e mobilizadoras que justificam a sua existência e importância no âmbito das sociedades contemporâneas (...)” (*idem*: 23).

Ainda que haja sempre algum/a jovem que procure ajude para realizar algum trabalho de casa, esta ajuda é de índole pontual visto ter acontecido três vezes durante todo o percurso de estágio:

“Ao chegarmos ao portão da casa, o SS estava à porta do espaço didático à espera que este se abrisse, para que ele pudesse fazer o seu trabalho de casa, uma vez que não tinha sido realizado no fim-de-semana.” (NT: 63);

“De seguida, a jovem abriu o PowerPoint e começou a elaborar a estrutura da apresentação de um livro para português. O livro em questão era um romance, do qual a jovem apenas teria de apresentar o autor do livro com recurso a uma fotografia.” (*idem*:111);

“O PS aceitou a minha ajuda e, deste modo, fomos até ao espaço internet para trabalhar num dos computadores. O PS já tinha uma página escrita, onde refletia um filme espanhol à luz dos conceitos da disciplina. No que diz respeito à sociologia trataram-se temas como: Reprodução social, grupos e instituições sociais, cultura entre outras questões. Estes conceitos inseriam-se, de acordo com o Manual que acompanhava este utilizador, no capítulo Reprodução e Mudança social.” (*idem*:211).

Este afastamento da casa da juventude em relação à realização dos TPC dos/as jovens que a frequentam, liga-se ao facto dos/as profissionais desta não acreditarem ser o lugar mais indicado para realizar esse tipo de tarefas. Na CJ podem conversar

“(…) connosco sobre filosofia, sobre história, sobre todo o tipo de matérias, não estudam, não fazem os trabalhos de casa – se quiserem podem estudar, mas não é de facto esse o objetivo da casa. Mas conversamos (...) conversas informais de apoio a alguns trabalhos de filosofia (...)” (ENT1: 15-6).

Assim, é compreensível a razão que justifica a ocorrência pontual na realização de tarefas da escola, uma vez que os/as profissionais da CJ consideram que a CJ tem a função mais de ocupar o tempo livre, além das tarefas escolares.

### **7.3. Participação em jogos**

Respetivamente à participação em jogos com profissionais e outros/as utilizadores/as, é possível distinguir dois conjuntos de dinâmicas: atividades mais desportivas – o bilhar, o pingue-pongue e os matraquilhos; e ainda atividades no âmbito dos jogos de tabuleiro, assim como jogos de consolas.

De acordo com Antunes, os jogos sejam eles de tabuleiro, ou não, procuram “(...) estimular o crescimento e aprendizagens e seriam melhor definidos se afirmássemos que representam relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras.” (2008: 9).

Neste sentido, os jogos decorridos no âmbito desta CJ funcionaram com número igual ou superior a 2 pessoas, alcançando, por vezes, em períodos de férias, dimensões de 15 crianças e jovens. Apenas os jogos de cariz desportivo ficavam condicionados a duas pessoas, devido às dimensões do espaço onde ocorriam.

### **7.3.1. Jogos desportivos**

No que diz respeito às atividades mais desportivas, havia muita solicitação dos jovens rapazes para jogar bilhar, pingue-pongue e matraquilhos. Contudo, aquele que acontecia com maior frequência era o pingue-pongue.

Os jogos de cariz mais desportivo aconteciam de acordo com um conjunto de regras, sendo estas: pedir autorização; recolher os materiais necessários para o jogo em questão; aguardar que a sala fosse preparada; atenção ao comportamento – cuidado com a linguagem utilizada; respeitar o limite de duas pessoas na sala; preservar os materiais; e, por fim, ao terminar o jogo recolher os materiais e entregar aos/às profissionais responsáveis.

Perante estas regras, os jogos possibilitavam uma maior interação entre os/as profissionais e os/as utilizadores/as jovens da CJ – principalmente com os rapazes –, uma vez que era o grupo que mais procurava estas atividades. Por exemplo:

“Através dos jogos os jovens aproveitavam para nos conhecer melhor e davam-se a conhecer um pouco a nós. Neste sentido, os jogos desencadeavam a oportunidade de interagirmos com os/as utilizadores mais frequentes na casa, dando sempre a oportunidade para a partilha, invenções – promover a criatividade” (NT: 92).

De acordo com esta referência, e tal como indica Murcia, a prática de jogos permite a estabelecimento de relações, sendo que

“(…) somente pode chegar a ser jogo por essa via, postulado que condensa em si duas ideias de especial relevância. Por um lado, seu papel como instrumento de socialização; por outro lado, a necessidade de interação social positiva na base da brincadeira, ou seja, a dependência social do jogo para que se desenvolva.” (2005: 47).

As minhas funções, no âmbito destas dinâmicas desportivas, passavam por apontar os nomes dos/as utilizadores/as que se encontravam a jogar e ainda garantir a tranquilidade do espaço, através de uma vigilância continua. Muitas

vezes a vigilância decorria nos momentos em que jogava com os/as jovens presentes.

### **7.3.2. Os jogos de tabuleiro**

A CJ tem a seu dispor uma panóplia de recursos, sendo do interesse dos/as profissionais desta instituição colocá-los em utilização. Neste sentido, e sob a referência “(...) nós temos livros, temos jogos, temos consolas, portanto também há aí uma preocupação em haver uma dinâmica em que as pessoas possam utilizar os serviços, pois estamos cá para elas.” (ENT1: 15-6).

Os denominados jogos de tabuleiro tiveram grande centralidade nas dinâmicas desta CJ, uma vez que dizem respeito a uma prática habitual nesta instituição, principalmente na interação entre profissionais e jovens utilizadores/as.

Assim, e através do percurso de estágio que aqui se procura apresentar e refletir, foram utilizados os seguintes jogos de tabuleiro: *Scrabble*, *Dominó*, *Uno*, *Descoberta do Catan*, *Cluedo*, *Quatro em linha*, *Mind trap* e o *Pictionary*.

Estes jogos decorreram sempre segundo duas modalidades: por um lado, eram sugeridos pelos/as profissionais desta instituição, por outro lado, eram solicitados pelos/as jovens utilizadores/as, assim como por alguns utilizadores adultos.

Para além disso, importa realçar que estes jogos permitiam juntar diferentes gerações num mesmo espaço, possibilitando a interação entre estas e ainda a partilha de vivências. A título de exemplo apresento a seguinte referência:

“Este jovem utilizador queria jogar um jogo sobre perguntas de cultura geral, por isso a MJ procurou corresponder aos seus desejos e escolheu um jogo que se inserisse com os objetivos iniciais. Neste jogo estavam a interagir eu, a Mariana, o IC, o RR, o Sr. JQ, a MCP e a MJ. Mais tarde, apareceu uma psicóloga que também acabou por se envolver no jogo. Depois do IC, do RR e da psicóloga irem embora, passamos a jogar *Scrabble* com o Sr. JQ, a MCP e a MJ.” (NT: 129).

Tal como refere Antunes, e no que diz respeito às aprendizagens das crianças e jovens envolvidos/as, o jogo “(...) exercita e coloca em ação desafios a sua experiência, promove [a] sua relação interpessoal exaltando as regras de

convívio (...).” (2008: 10-1). Para além das regras de convívio, ressaltavam ainda regras de aceitação do outro, quer na igualdade, quer na diferença.

Dentro destes jogos é de salientar aqueles que davam para jogar com grupos mais pequeno – *Scrabble*, Dominó, Quatro em linha, *Descoberta do Datan*, *Cluedo* – e outros que possibilitavam a interação entre grupos de maiores dimensões – *Pictionary*, *Uno* e o *Mind Trap*.

Ainda que houvesse sempre competição, procurou-se que os jogos fossem colaborativos, através das parcerias (provenientes de pequenas equipas dentro dos pequenos e grandes grupos) que se constituíam.

Neste sentido, e tal como arguiu Antunes (2008), os jogos permitiam uma maior compreensão das regras sociais, uma vez que eram tidas em conta todas as pessoas presentes em cada atividade – principalmente nos grandes grupos, havia a necessidade de impor limites na linguagem, uma vez que estavam presentes crianças, jovens e adultos/as.

Para além disso, os jogos de tabuleiro permitiam a construção de relações assim como da assunção de valores, tendo em conta que estes são reproduzidos e produzidos através das interações sociais.

### **7.3.3. PlayStation**

Os jogos de PlayStation também eram requisitados no contexto desta instituição, principalmente por rapazes. Acima de tudo, estes procuravam jogar videojogos de futebol e de corridas, mas tal como noutros jogos desta instituição era preciso cumprir as regras de aquisição dos mesmos.

De acordo com Araújo (2009), este tipo de jogos permitem uma primeira interação com a esfera das novas tecnologias da informação e da comunicação. Ainda que estes se processem de uma forma mais individual, em comparação com as modalidades referidas anteriormente.

De qualquer modo, os jogos de consola, em comparação com os já mencionados, foram os menos requisitados pelos/as jovens que habitualmente frequentam a CJ. Tal situação pode estar subjacente à “cultura dos jogos de tabuleiro” propagada, principalmente, pelas funcionárias desta instituição.

#### **7.4. Apoio ao espaço internet**

No âmbito do espaço internet, fui incumbida de registar quem estivesse a utilizar o mesmo, e ainda controlar os comportamentos dos/as utilizadores que nele se encontrassem. Em comparação com outros espaços que a CJ oferece, o espaço internet é aquele que é visitado por um público cuja faixa etária é mais heterogénea.

Neste sentido, e em termos do acesso dos/as utilizadores/as a este espaço, a tarefa principal era registá-los/as num documento Excel que funcionava de acordo com uma base de dados. Deste modo, neste ficheiro

“(…) insere-se o nome do utilizador, o nº de inscrição do mesmo, o computador para onde vai, a hora de entrada e a hora de saída. Ao lado desta tabela ainda tem outras duas que dizem respeito ao sexo feminino e ao sexo masculino. Em ambas as tabelas categorizam-se por idades os/as utilizadores/as menores de 10, entre os 11-14, 15-20, 21-25, 26-30, e os maiores de 31.” (NT: 175).

No período em que visitei o espaço internet, pude reparar que o espaço em questão é financiado pelas seguintes instituições: “Câmara Municipal de Gondomar, Espaço Internet e ainda Portugal Digital.” (*idem*: 397).

No âmbito das dinâmicas que ocorriam no espaço internet, aquelas que eram mais dominantes eram: por um lado, assistir a jovens rapazes em competições *online* e, por outro, a presença de utilizadores/as adultos/as que utilizavam o espaço para aceder às redes sociais, assim como ao seu correio eletrónico.

#### **7.5. Interação no facebook**

No que diz respeito à Interação no facebook, esta dinâmica foi constante ao longo do tempo de estágio, tanto para mim enquanto estagiária, assim como para os/as jovens que frequentavam a casa.

Havia um conjunto de solicitações feitas pela responsável da CJ para que se fosse ver as últimas publicações da CJ de GDM, quer em termos de publicidade de futuras atividades, como em termos de demonstração pública de atividades que tinham decorrido. A título de exemplo é possível indicar a seguinte referência:

“Para além disso, esta disse-nos que já tinha colocado no facebook os vídeos relacionados com as comemorações do 10º aniversário da casa da juventude de

Gondomar. Neste sentido, a coordenadora da casa queria que fossemos ao computador por gosto nas várias publicações que tinham sido feitas no facebook da casa da juventude e isto incluía os vídeos” (*idem*: 38).

Neste sentido, e tendo em conta que a globalização das novas tecnologias da informação e da comunicação transformaram os modos de relacionamento das pessoas, as redes sociais *online* enquanto resultado dessa globalização também modificaram “(...) a natureza das relações entre as pessoas, e desde o seu aparecimento atraíram milhões de utilizadores, que as integraram nas suas vidas diárias.” (Assunção & Matos, 2014: 540).

Assim, importa compreender que o facebook, enquanto rede social, e em concordância com Waters; Burnett; Lamm & Lucas (2009), conta com mais de 68 milhões de utilizadores/as. Contudo, e de acordo com dados mais atuais, esta rede social é utilizada por cerca de 1,49 biliões<sup>14</sup> de pessoas. No entanto, esta surgiu no contexto universitário em 2004 por Mark Zuckerberg, sendo este um estudante de Harvard (Assunção & Matos, 2014).

Atualmente, em Portugal utilizam o facebook cerca de 37,98% da população, tornando o nosso país um dos que mais utiliza esta rede social (Assunção & Matos, 2014).

Para além disso, esta plataforma consiste e proporciona a constituição de uma rede de relacionamentos sociais, caracterizados pela gratuidade e pela acessibilidade à rede (Fumian & Rodrigues, 2013).

Dada a ênfase social atribuída às redes sociais, as diversas áreas do saber preocupadas com as questões da educação começaram a explorar melhor esta rede (Arnold & Paulus, 2010).

Deste modo, e tendo em conta a importância que alguns grupos atribuem à utilização das redes sociais como o facebook, as organizações procuraram estar atualizadas perante este fenómeno, havendo cada vez mais registos de organizações nesta rede social (Waters; Burnett; Lamm & Lucas, 2009).

Correspondente às intenções anteriormente descritas, e com base na centralidade que a rede social – facebook tinha no âmbito das dinâmicas diárias

---

<sup>14</sup> Informações retiradas do seguinte endereço no dia 25/10/2015:  
<http://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/>

da CJ, realizei entrevistas que me possibilitassem compreender a importância desta rede social no trabalho com jovens.

Através da análise às entrevistas foi possível destacar um conjunto de questões relacionadas com as motivações e preocupações, subjacentes à utilização do facebook da parte de uma instituição como a CJ de Gondomar. Neste sentido, destacam-se os seguintes fatores: Razões que levaram à criação de uma página no facebook; Cuidados e preocupações a ter na utilização desta rede no trabalho com jovens; Prestação de contas; Caracterização da relação dos/as jovens com as redes sociais; e ainda, Potenciais educativos na utilização desta ferramenta com jovens.

#### **7.5.1. Razões que levaram à criação de uma página no facebook**

O facebook da CJ de Gondomar é habitualmente utilizado para promover atividades que irão decorrer neste contexto, ou seja, funciona como uma forma de divulgação e de publicitação das dinâmicas desta instituição.

Para além disso, e tendo em conta que as juventudes encontram-se intimamente relacionadas com os novos modos de comunicação (Souza & Ribeiro, 2011), os/as profissionais desta CJ registaram-se no facebook com o intuito de se aproximarem deste público. Por outras palavras, a

“(...) conta no facebook é uma forma de nos aproximarmos também dos jovens, porque a partir do momento em que todos eles têm uma conta de facebook, ou a maioria deles, é a melhor forma de divulgarmos as nossas atividades, de partilharmos as fotografias que eles participam com eles, pela mesma rede social. E é também uma forma de interagirmos que eles também interagem connosco pelo facebook, e comentam e acaba por ser engraçado essa dinâmica.” (ENT4: 5).

Para além disso, cria uma maior proximidade com jovens que, por razões profissionais, não frequentam a CJ com a mesma regularidade que foi conhecida anteriormente.

Atualmente, a CJ em questão utiliza esta rede social para contactar com os/as jovens, uma vez que, e através desta ferramenta, demonstram interesse pelo percurso dos/as jovens que habitualmente apareciam neste contexto. Neste sentido,

“(...) vamos sempre as identificando no facebook como quem diz: “Vocês hoje não passaram porque não puderam vir cá, mas nós não nos esquecemos de vocês”. (...)”



Identificá-los é pedir-lhes que estejam sempre connosco, e é uma forma deles saberem do que se passa na Casa.” (ENT1: 19).

Assim, e tendo em conta a proximidade de grande parte dos/as jovens em relação ao facebook, os/as profissionais da CJ procuram utilizar esta ferramenta para lembrá-los/as que têm sempre o seu lugar nesta instituição.

### **7.5.2. Cuidados e preocupações a ter na utilização desta rede no trabalho com jovens**

O uso do facebook no âmbito desta instituição não diz respeito somente a um meio de comunicação com jovens, mas também pela divulgação de trabalhos realizados com estes/as utilizadores/as e ainda com grupos provenientes de instituição escolares e não escolares.

Neste sentido, salienta-se uma especial atenção ao uso do facebook principalmente para divulgar o trabalho realizado com as escolas, uma vez que, e através desta ferramenta, os/as pais/mães ou encarregados/as de educação podem ficar informados/as daquilo que se sucede fora da escola.

Por um lado, há uma especial preocupação com a divulgação dos trabalhos realizados nestas parcerias, visto que estas crianças são as futuras utilizadoras da CJ. Neste sentido, o facebook permite que os/as responsáveis pelas crianças compreendam

“(…) que há de facto um bom ambiente, saudável e que há coisas interessantes que eles fazem aqui, é uma forma também (…) de virem para a nossa beira. Portanto, também são os nossos futuros utilizadores, não podemos só trabalhar no presente. (...). Mas, também temos que ir assegurando o público do futuro.” (*idem*: 20).

Por outro lado, as mensagens veiculadas pela CJ através da plataforma do facebook procuram ir de encontro dos interesses daqueles que a seguem e são amigos da página desta instituição. Neste sentido, procuram ser curtos

“(…) nas mensagens, porque (…) os jovens não gostam de ler grandes textos e muito elaborados, nem acho que valha a pena, é ser conciso pragmático e ir ao essencial.” (*idem*: 24).

Deste modo, as publicações são feitas por mais de dois/uas profissionais, com o intuito de garantir a coerência e a escrita adequada, sempre numa lógica pragmática:

“(...) “esteve cá, fez isto e aquilo e ponto final” não há grandes explicações. Até porque quem está de fora não percebe muito bem. Portanto, o melhor é mesmo ser pragmático e conciso.” (*ibidem*).

Contudo, há ainda uma atenção especial na seleção das fotografias que serão publicadas nesta rede social. Inicialmente, tinham o cuidado de desfocar as caras mas, posteriormente, – e através da autorização em tornar públicas as fotografias resultantes de determinadas atividades – estas passaram a ser divulgadas no facebook sem a necessidade de desfocar as mesmas. No entanto, as fotografias em questão

“(...) estão salvaguardadas pela base de dados e está autorizada e apenas são utilizadas para divulgação, e a partir do momento em que eles também colocam imagens deles nos *facebooks* deles. (...) Se eles não quiserem, eles próprios nos dizem que não querem aparecer e então aí temos o cuidado de não mostrar o rosto de quem está a trabalhar, aí respeitamos a vontade de cada um deles.” (ENT4: 6-7).

Neste sentido, os/as profissionais da CJ prestam especial atenção no momento da escolha das fotografias, assim como na escolha da descrição do álbum que estas fotografias procuram constituir.

Além disso, as publicações efetuadas através do facebook permitem prestar contas à autarquia. Tal situação será refletida de seguida.

### **7.5.3. Prestação de contas**

Esta denominação de prestação de contas é referida por Capucha no âmbito dos processos de avaliação, sendo feita “(...) a prestação de contas às entidades que financiam as intervenções e/ou que tutelam as entidades promotoras” (2008: 45).

Tratando-se de um processo de informação sobre o que já aconteceu, assim como sobre o modo como aconteceu e o que foi preciso para acontecer, “(...) a devolução permite a retroação própria do funcionamento dos sistemas e, conseqüentemente, permite reorientar a progressão na acção avaliativa.” (Terrasêca, Manuela & Caramelo, João, s/d: 7).

Esta necessidade de devolução é justificada, de acordo com o facto desta CJ ser da responsabilidade da Câmara Municipal de Gondomar. Neste sentido, é considerado importante que se “(...) tenha conhecimento do que se passa e

perceba que efetivamente há dinâmicas, que o equipamento existe, mas que as pessoas utilizam.” (ENT1: 20).

Para além disso, esta informação, sobre o modo como é rentabilizado o investimento monetário que é feito nas CJ deste município, também é do interesse da população. Isto porque são

“(...) as pessoas que pagam as coisas através dos impostos, mas também é importante que os políticos saibam como as coisas são rentabilizadas e se as pessoas utilizam ou não. (...). Portanto, é importante que as pessoas saibam também, que as pessoas rentabilizam o esforço que é feito pela autarquia.” (*idem*: 20-1).

Deste modo, o facebook no contexto da CJ de GDM assume ainda a função de prestação de contas, uma vez que permite a devolução à autarquia, assim como aos/às cidadãos/ãs, do modo como os/as seus/uas profissionais estão a gerir o espaço, os materiais que neles estão presentes e ainda quem os utiliza.

#### **7.5.4. Caracterização da relação dos jovens com as redes sociais**

Relativamente ao modo como os/as jovens, que frequentam esta CJ, utilizam as redes sociais, em específico o facebook, são identificados dois tipos de relação: maior e menor proximidade.

Por um lado, e em concordância com as teorias de que os/as jovens são os/as principais utilizadores/as das redes sociais, é defendido que há uma relação próxima entre estes/as e o facebook, uma vez que

“(...) utilizam o facebook a toda a hora e todo o instante, em telemóveis..., às vezes a gente pergunta: “já fizeste *like*?” e eles de caminho já estão através dos telemóveis a fazer o “*like*”. Pronto, podem não fazer logo, mas... E jogam imenso através do facebook, têm montes de jogos lá a decorrer e às vezes não querem parar para fazer “gosto”, mas pronto... É bastante próxima.” (ENT4: 6).

No entanto, esta relação de proximidade também pode ser vista de uma forma negativa, tendo em conta que “(...) às vezes há um afastamento porque eles colam-se no facebook e depois não querem mais nada (...) mas, isso tem a ver com a educação dos pais.” (ENT3: 4-5).

Por outro lado, identificam o uso do facebook enquanto uma plataforma através da qual podem jogar, sendo considerada esta a maior razão que leva

os/as jovens a acederem ao facebook. Neste sentido, e tendo em conta que duas das profissionais da CJ fizeram referência a uma relação de proximidade, estas também consideram que o facebook permite um contacto com outras pessoas, ainda que

“(...) também não vou mentir, já vi mais entusiasmo. Acho que a certa altura, eles têm o facebook quase como um acesso para os jogos, porque eles gostam muito de jogar. Mas, penso que é uma forma de eles contactarem com outras pessoas, e de facto terem amigos, de fazerem *likes*, saberem o que se passa na vida dos outros, comentarem entre eles, não é...” (ENT1: 23).

Para além disso, o uso do facebook é associado mais a uma ferramenta de comunicação, através do *chat*, e não tanto pela rede em si:

“(...) eu não considero o facebook seja, nesta altura, seja tão importante para eles como foi aqui alguns anos. Acho que já estão altura noutra fase que já não é tanto o facebook (...). Mas, acho que não é tanto a rede que eles mais utilizam, que entretanto apareceram outras coisas e a coisa foi mudando.” (ENT2: 4).

Deste modo, é possível compreender dois modos de relação dos/as jovens desta CJ em relação ao facebook, sendo o mais próximo motivado pelas ofertas que esta rede oferece, enquanto o mais distante devido à existência de outras redes sociais que dão novas respostas e que vão ao interesse e necessidades dos/as jovens.

#### **7.5.5. Potenciais educativos na utilização desta ferramenta com jovens**

Do ponto de vista de duas profissionais desta casa da juventude, o facebook pode ser encarado enquanto uma ferramenta educativa, uma vez que permite contactar com outras realidades que são distantes e conhecê-las melhor.

Neste sentido, são referidos dois tipos de aprendizagem, uma que tem mais a ver com a linguística e com o uso das palavras, e outra mais ligada à salvaguarda dos dados pessoais de quem utiliza esta rede.

No que diz respeito ao uso da linguística é referido o seguinte exemplo:

“Se o meu amigo do facebook escreveu alguma palavra muito esquisita que até nem conheço, não é, no contexto até posso tirar a palavra, mas se calhar vou explorar essa palavra. Ora se eu estou a explorar uma palavra já estou a aprender alguma coisa

naquele dia. Por isso, não tenho dúvida nenhuma que é uma visão muito mais interessante.” (ENT1: 23).

Relativamente aos modos como os/as jovens se expõem nas redes sociais, é salientada uma preocupação por uma das profissionais deste contexto que diz respeito à questão de

“(…) saber usar o facebook corretamente. Não dar dados a qualquer pessoa, porque eles comentam tudo e facilmente conseguimos perceber se houver alguma situação errada, podemos dizer “não deveria isto ou não deverias fazer aquilo”. E a partir daí, conseguimos mostrar o bom funcionamento de uma rede social.” (ENT4: 7).

O facebook já é utilizado noutros contextos educativos, como são exemplo os estabelecimentos de ensino, como forma de tirar dúvidas e partilha de materiais para mobilizar em sala de aula. Tal como refere Fumian & Rodrigues, esta rede

“(…) é uma ferramenta de lazer que se tornou ao redor do mundo uma ferramenta política, empresarial e social e por que não educativa. O educador não pode deixar de acompanhar a evolução tecnológica, pois a mesma gera mudanças no perfil dos educandos que exigem cada vez mais um ensino dinâmico e provocador.” (2013: 180).

Assim, e no contexto desta casa da juventude, é possível compreender que são apresentados dois pontos de vista diferentes sobre o que podem ser as potencialidades educativas do uso do facebook no trabalho com jovens: por um lado, o contacto com outras realidades, por outro, a preocupação em informar sobre os modos como os/as jovens podem ou não utilizar esta rede social.

## CONCLUSÕES

Retomando as referências de Canário à importância de ter em conta a tríade educativa (educação formal, não formal e informal) gostaria de vincar, após a experiência na Casa da Juventude de Gondomar, a ideia segundo a qual a pluralidade de possibilidades educativas oferecidas pelas casas da juventude está ainda por desenvolver, mas promete bastante. Foi esta consciência das possibilidades educativas de tais instituições que desencadeou em mim o interesse de querer conhecer melhor esta realidade.

Em termos da experiência vivida o que posso concluir? As casas da juventude são uma oportunidade de uma primeira experiência cívica por parte dos/as jovens, num contexto de complementaridade em relação à educação formal. Trata-se, com efeito, de um tipo de instituição que permite uma apropriação singular de um legado cultural vivo, não restringido aos conteúdos formais para fins de avaliação.

Desta experiência na Casa da Juventude de Gondomar resulta ainda a ideia de que o recurso à animação sociocultural afigura-se como um método muito proveitoso. Este método justifica-se nestes contextos e principalmente enquanto fundamento das Ciências da Educação, uma vez que “(...) pretende originar processos de participação e dinamização social.” (Trilla, 2004: 265), sendo o seu princípio o desenvolvimento de competências como a partilha de: ideias, conhecimentos, e vivências intergeracionais que proporcionem uma cidadania ativa. Este tipo de trabalho passa pela animação social, educativa e cultural em espaços de cultura e lazer, através da dinamização de atividades culturais, artísticas e lúdicas que, idealmente, mobilizem a partilha intergeracional como forma de apropriação singular da cultura viva.

Relativamente ao modo como são vividas as juventudes no contexto desta instituição, é fundamental salientar que estas são vividas, em primeiro lugar, de acordo com a liberdade de agência dos/as jovens. Os/as jovens que frequentam a casa da juventude encontram-se numa faixa etária, que se caracteriza dentro daquilo que Gomes, Machado, Silveira e Oliveira (2002) denominam como sendo uma atual abordagem da juventude sem fronteiras etárias ou fases de desenvolvimento psicológico. Isto vem a propósito de se considerar os/as utilizadores/as enquanto jovens a partir dos 10 ou 12 anos. Tal como defendem estes autores, neste contexto as idades de início e fim da juventude não vão ao

encontro do que pode ser definido noutra contexto, uma vez que estas definições etárias em torno da pertença à juventude resulta de construções culturais e sociais específicas a determinados contextos. Deste modo, as juventudes são vividas e são consideradas a partir do momento em que se começam a dirigir à CJ por iniciativa própria e sem o controlo familiar, ou seja, a partir do momento que tem a capacidade de agência

No contexto da Casa da Juventude de Gondomar, e tendo em conta as subjetividades de cada uma/a, os/as jovens encontram várias formas que lhes permitem desfrutar dos seus tempos livres, desde o acesso às novas tecnologias, assim como através de atividades mais tradicionais – jogos de tabuleiro.

Tendo em linha de conta a tríade educativa num contexto não formal, convém realçar as potencialidades das novas tecnologias e as possibilidades de criação de redes, para uma vivência singular de um legado cultural que se quer vivo e gerador de vida. O papel mediador e também configurador que as novas tecnologias desempenham em todas estas relações pode ainda ser mais aproveitado nas Casas de Juventude.

A relevância desta casa da juventude, enquanto contexto educativo não formal assenta na sua forma de dar resposta às necessidades dos/as jovens, tal como de outros cidadãos/ãs que utilizam este contexto, enquanto recurso para enriquecimento das suas vidas. Considerando que as dinâmicas educativas desta instituição promovem experiências pessoais e sociais, quer para aqueles/as que são considerados os utilizadores/as alvo destas infraestruturas, quer para os/as profissionais que nelas colaboram, penso que ali é possível e desejável promover vivências significativas e marcantes para um processo de socialização.

O percurso de estágio que refleti neste relatório permitiu analisar o contributo desta experiência particular na construção da minha profissionalidade em Ciências da Educação (CE). Neste sentido, é-me possível identificar oportunidades, constrangimentos e pontos fortes, relativamente ao contributo destas experiências para o desenvolvimento de competências no âmbito da intervenção numa casa da juventude.

Em termos das oportunidades despoletadas através desta experiência, posso indicar os aspetos que me possibilitaram uma melhor e rápida integração

no contexto: excelente recepção, quer de profissionais quer de utilizadores/as; disponibilidade destes/as últimos/as para interagir e desenvolver dinâmicas da instituição; orientação institucional no momento de elaboração, realização e avaliação de diversas dinâmicas educativas; possibilidade de contactar com diferentes públicos, instituições diversas e âmbitos de trabalho igualmente díspares.

Contudo, esta orientação institucional condicionou, por vezes, o meu próprio processo de aprendizagem, principalmente no âmbito da conquista de certas dinâmicas educativas e na possibilidade de resolução de problemas. Em determinadas circunstâncias, a orientação local tornou-se um constrangimento, na medida em que não foi possível explorar a minha capacidade de agência. Contudo, também considero que o estatuto de estagiária veiculado pelas circunstâncias formativas, promoveu a perceção nos grupos – crianças, jovens e adultos – com quem interagi e intervi a ideia de se tratar de dinâmicas de um estágio de acordo com os padrões da escola profissional. Ainda assim esta condicionalidade permitiu-me procurar outras formas de ação e reflexão sobre as dinâmicas do contexto, sendo o exemplo mais específico a breve investigação em torno do uso da rede social facebook no trabalho com jovens.

Neste sentido, considero uma potencialidade, promovida através deste percurso, a possibilidade de associar a investigação à intervenção, assim como a intervenção à investigação. Ou seja, pude passar de uma reflexão teórica sobre a realidade para uma reflexão prática da teoria, principalmente no que diz respeito às dinâmicas subjacentes às juventudes, à animação sociocultural e à educação não formal. Tal como refere Bourdieu, a

“(…) ciência propõe determinar o estado do mundo e, ao mesmo tempo, as tendências imanentes desse mundo, o futuro provável desse mundo, aquilo que não pode acontecer (o impossível) ou aquilo que tem hipóteses, maiores ou menores, de acontecer (o provável) ou ainda, mas é mais raro que esteja em posição de o fazer, aquilo que deve necessariamente acontecer (o certo).” (2004: 87).

Neste sentido, o papel das CE pode, então, ser o de exercer funções, numa instituição, de investigação ou de intervenção, ou então as duas em conjunto, visto que para intervir é preciso em primeiro lugar investigar. Ou seja, é necessário conhecer as dinâmicas das instituições, das comunidades e dos diversos grupos culturais e respetivas identidades que a ela acedem.



Qual foi o meu papel na CJ? O meu papel neste contexto, passou pela facilitação dos processos educativos, através uma escuta ativa da realidade e subjetividades representativas das diversas realidades individuais que constituíam as dinâmicas da CJ. Para além disso, pude compreender os fenómenos educativos; observar, investigar e intervir nos contextos e nas suas dinâmicas educativas, e acompanhar os processos educativos do contexto. É claro que a consciência das possibilidades e potencialidades educativas (sobretudo em termos não formais) a realizar foi desafiando sempre a relação da teoria com as práticas. Neste aspeto foi também uma boa oportunidade.

Assim, e tendo por referência a experiência de estágio, o trabalho por mim realizado baseia-se nos referenciais teóricos das Ciências da Educação, principalmente no que concerne às técnicas implícitas ao papel dos/as mediadores/as – como a escuta ativa, gestão dinâmica de grupos, entre outras – quando trabalham com crianças e jovens, como é exemplo o trabalho realizado com as crianças e jovens da CJ em questão, principalmente no que diz respeito a gerir os diferentes percursos e realidades presentes.

Qual a minha proposta futura? No âmbito do uso do facebook considero ser pertinente mobilizar os/as jovens para realizarem as publicações, quer do que se passou como daquilo que se vai passar.

Envolver os/as jovens nas dinâmicas de decoração do espaço, por exemplo na construção do presépio. Promover dinâmicas ligadas às preocupações juvenis: não somente da promoção de ferramentas de procura ativa de emprego, mas também de fatores associados ao desvio juvenil – cuidados de saúde, relações de intimidade, modos gestão dos seus conflitos.

Uma ideia que foi crescendo ao longo do estágio e da elaboração deste relatório prende-se com a noção de cultura que deve estar presente na tríade da educação. Cada vez mais parece-me que a cultura deve ser algo de vivo, não apenas do presente, pois a tradição também deve ser algo de vivo e não mero lastro. Só com uma tal ideia de cultura como legado vivo que possibilita também o novo é que as potencialidades educativas e formativas – formais, não formais e informais – terão os seus frutos. Parece-me que esta ideia estava presente nos projetos de casas de juventude e na política para a juventude e, por isso, a missão de todos nós colaboradores/as é a de manter a cultura viva para os/as mais jovens poderem torna-la ainda mais viva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, Pedro (2003). Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 41, 93-115.
- Antunes, Celso (2008). O jogo e a educação infantil: Fazer e dizer/olhar e ver/estudar e ouvir. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Araújo, Maria J. (2009). *Crianças Ocupadas*. Prime.
- Arnold, Nike & Paulus, Trena (2010). Using a social networking site for experiential learning: Appropriating, lurking, modeling and community building. *Internet and Higher Education*, n.º 13, 188–196.
- Assunção, Raquel & Matos, Paula (2014). Perspetivas dos Adolescentes sobre o uso do Facebook: um Estudo Qualitativo. *Psicologia em Estudo*, vol. 19(3), 539-54
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre (2004). *Para uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70, pp. 78-117.
- Bronfenbrenner, Urie (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*. 22(6), pp. 723-742.
- Canário, Rui (2003). «O Impacto Social das Ciências da Educação», ACTAS DO VII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, Ciências da Educação. O estado da Arte, (prelo).
- Canário, Rui (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Capucha, Luís (2008). «Planeamento e Avaliação de Projectos: Guião prático.» Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular.
- Cosme, Ariana & Trindade, Rui (2007). *A escola a tempo inteiro: Escola para que te quero?*. Porto: Projedições.
- Costa, Alexandra Sá (2001). *Políticas de Juventude: Regulação e/ou emancipação*. Tese de mestrado, FPCEUP, Porto, Portugal.
- Esteves, António (2010). *Nas fronteiras da Sociologia. Epistemologia, política, ética, secularização e gerontologia*. Porto: Afrontamento.

- Fonseca, Laura (2001). *Culturas juvenis, percursos femininos, experiências e subjectividades na educação de raparigas*. Oeiras: Celta.
- Fumian, Amélia M. & Rodrigues, Denise (2013). O facebook enquanto plataforma de ensino. *R. Bras. de Ensino de C&T.*, vol. 6(2), 172-83
- Gadotti, Moacir (2005). A Questão da Educação Formal/Não-Formal. *Institut International des Droits de L'enfant (IDE)*, nº 1, 1-11.
- Gomes, Maria; Machado, Maria; Silveira, Irene & Oliveira, Laura (2002). *Crescer em Comunidade: Estratégias de Educação Não Formal à Descoberta de Culturas Juvenis*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Gonçalves, Albertino (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação Social I: Programa, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático*. Relatório para Provas de Agregação no Grupo Disciplinar de Sociologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Harding, Sandra (1986). *The Science Question in Feminism*. United States of America: Cornell University
- Lopes, Marcelino (2006). *Animação Sociocultural em Portugal*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Martinho, Teresa (2013). Mediadores culturais em Portugal: perfis e trajetórias de um novo grupo
- Menezes, Isabel (2007). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica* [Community intervention: A psychological perspective]. Porto: Livpsic.
- Moresi, Eduardo (2003). *Metodologia da Pesquisa. Programa de pós-graduação stricto sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação*, Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil.
- Morin, Edgar (1982). *Ciência com Consciência*. Lisboa: Publicação Europa-América, pp.48-55.
- Murcia, Juan (Org.) (2005). *Aprendizagem através do Jogo*. Porto Alegre: Artmed.
- Nunes, Adério (1984). *Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, pp.35-43.
- Pais, José Machado (1990). A construção sociológica da juventude — alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 139-165.
- Pais, José Machado (2005). Jovens e Cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 49, 53-70.

- Pais, José Machado (2009). A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde Soc. São Paulo*, v.18 (3), 371-381.
- Pappámikail, Lia (2010). Juventude(s), autonomia e Sociologia: questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 395-410.
- Perdigão, Antónia (2003). A ética do cuidado na intervenção comunitária e social: Os pressupostos filosóficos. in *Análise Psicológica* 4 (XXI), pp. 485-497.
- Santos, Boaventura (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento, pp.17-33.
- Santos, Boaventura (2002). Para uma concepção pós-moderna do direito, in *Crítica da Razão Indolente*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, Augusto & Pinto, José (Orgs.) (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, Sofia (2008). Estratégias juvenis para «fintar» fragilidades: A construção da pertença a uma casa da juventude no Norte de Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 27, 27-49.
- Silva, Sofia (2011). *Da Casa da Juventude aos Conflitos do Mundo. Etnografia de fragilidades, medo e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.
- Souza, Scheilla & Ribeiro, Maria (2011). Entre *Blogs*, Cyberbullying e as Melhores Coisas do Mundo: Linguagens e Interações Juvenis Contemporâneas. *Hipertextus Revista Digital*, nº 7, 1-9.
- Tække, Jesper (2010). Facebook: Networking the Community of Society. In Conference Paper for the 11th Annual International and Interdisciplinary Conference of the Association of Internet Researchers (AoIR): Internet Research 11.0 – Sustainability, Participation, Action. (pp. 1-21) Denmark: Aarhus University
- Terrasêca, Manuela & Caramelo, João. (s/d). Contributos de um Modelo de Avaliação (“Avaliação Institucional” para a Melhoria das Práticas de Formação. In <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/Contributos%20de%20um%20modelo%20de%20avaliacao.pdf>, 21/10/2015.
- Trilla, Jaume (coord.) (2004). Animação sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos. Lisboa: Instituto Piaget.

- Waters, Richard D.; Burnett, Emily; Lamm, Anna & Lucas, Jessica (2009). Engaging stakeholders through social networking: How nonprofit organizations are using Facebook. *Public Relations Review*, n.º 35, 102 – 106.
- Willis, Paul & Trondman, Mats (2008). Manifesto pela Etnografia. in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 27, 211-220.